

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVELIZE CRISTINA CIT TAVARES

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL:
MAPEANDO RESISTÊNCIAS**

CURITIBA

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVELIZE CRISTINA CIT TAVARES

GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL:

MAPEANDO RESISTÊNCIAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Rita de Assis Cesar

CURITIBA

2009

Catálogo na publicação
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 8/6998
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Tavares, Evelize Cristina Cit
Gênero e sexualidade na Literatura Infantil: mapeando resis-
tências / Evelize Cristina Cit Tavares. – Curitiba, 2009.
143 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Assis Cesar
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Literatura infantil. 2. Gênero e sexualidade. 3. Sexo -
Diferenças (Educação) I. Título.

CDD 370.19345

Para Ziberto e Everli, pela possibilidade de viver.
Para Raul, por me ensinar que cada dia deve ser melhor.
Para Miguel e Manoela, por me fazerem acreditar na vida.
Para todos que, ao seu modo, lutam pela sua felicidade e pela felicidade dos outros.

AGRADECIMENTOS

Ao mestre Daisaku Ikeda, que me ensinou a acreditar na revolução de uma única pessoa transformando o mundo.

À minha orientadora, Maria Rita de Assis Cesar, que carinhosamente me adotou, apontando com clareza e competência os rumos desta caminhada.

Ao professor Nilson Fernandes Dinis, pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação e pelas primeiras reflexões sobre o trabalho.

À professora Marília Gomes de Carvalho, que despertou meu interesse pelos estudos de gênero e gentilmente participou da banca de qualificação desta dissertação, com contribuições fundamentais para o seu desenvolvimento.

À professora Leilah Santiago Bufrem, pela afetividade com que participou das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, com contribuições também fundamentais para o seu desenvolvimento.

À professora Marlene Tamanini pela suplência na banca de defesa.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado pela solidária construção do conhecimento.

À Vera Miraglia e Luci Benevento Serrichio, anjos da guarda na conciliação entre pesquisa e trabalho.

À Luci Benevento Serrichio, pela paixão pelos livros.

Aos meus pais, pela compreensão diante da ausência.

À minha avó, por incentivar a vitória.

Aos meus irmãos, pelo exemplo.

Aos meus amigos, pela cumplicidade.

À tia Nilda, pela valorização da literatura.

Aos demais parentes, pelo pertencimento.

Aos companheiros da BSGI, pelas lições de vida.

À Everli, Silvia, Simone, Vitória, Daniela, Reinilda, Elisiani, Maria Teresa, Solange e Clio por aceitarem fazer causa em favor da luta pelo Kossen Rufu.

Aos meus filhos, pelo companheirismo.

Ao meu marido, pelo amor e pela paciência.

“A vida é uma batalha – esta é a sua regra. O ato de evitar a batalha é propriamente uma derrota. A felicidade é algo que se conquista.” (IKEDA, 2008, p. 27)

RESUMO

A partir da perspectiva foucaultiana de resistência, nesta dissertação são analisados, entre os livros infantis presentes nas escolas, aqueles que apresentam personagens que rompem com a representação do masculino e do feminino dentro da lógica dicotômica e da sexualidade tida como hegemônica, evidenciando o caráter social e histórico dessas construções. O trabalho investigativo pressupõe uma estreita relação entre a produção literária voltada para a infância e os discursos da escola enquanto articuladora de regimes de verdade sobre o que é adequado para ser oferecido para os sujeitos em processo de formação. Realiza um questionamento sobre a naturalidade com que se revestem socialmente as questões de gênero e sexualidade, procurando desestabilizar a fixidez e imutabilidade de algumas certezas. Acredita que uma história infantil pode permitir o contato da criança com modelos que não compartilham do objetivo de normalizar a conduta de meninas e meninos com características excludentes, mas que valorizam a pluralidade como mote para a construção de suas identidades. Além da perspectiva foucaultiana, este trabalho conta também com as contribuições sobre questões de gênero e sexualidade das pesquisas trilhadas pelos Estudos Feministas e pelos Estudos Culturais, assim como pelos autores que fundamentam a proposta de Análise do Discurso. Para o processo de seleção das obras foram definidas como categorias de análise: o empoderamento e a ocupação do espaço público pela mulher, a maternidade e a função de cuidados com os filhos, o sexismo, a homofobia, a generificação dos artefatos culturais, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres, o cruzamento das questões de gênero com questões de raça e classe.

Palavras-Chave: Literatura Infantil, Gênero e Sexualidade, Resistência.

ABSTRACT

Starting from the *foucault's* perspective about resistance, in this dissertation they are analyzed among the books for children that's exist in the schools, those that introduce characters that break up with the representation of the masculine and of the feminine inside, in the binary logic and in the sexuality had as dominant, evidencing the social and historical character of those constructions. The investigator work for research, presupposes a narrow relationship among the literary production, gone back to the childhood, and the speeches of the school while *the generate* power of truth regimes on what is adapted to be offered for the subjects in formation process. Accomplishes a study of questions about the naturalness with that they are covered the gender subjects and sexuality socially, seeking to unbalance the rigidity and *unchangeability* of some certainties. It is believed that an infantile history can allow the child's contact with models that don't share of the objective of normalizing the girls' conduct and boys with excluding characteristics, but that value the plurality as sense and direction for the construction of your identities. Besides the *foucault's* perspective, this work also tells with the contributions about gender subjects and sexuality of the researches thrashed by the Feminist Studies and for the Cultural Studies, as well as for the authors that base the proposal of Analysis of the Speech. For the process of selection of the works they were defined as analysis categories: the power's exercise and the occupation of the public space for the woman, the maternity and the function of cares with the children, the sexism, the *homofobus* behavior, the popularization of the cultural workmanships, the difference and the inequality between men and women, the crossing of the gender subjects with race subjects and class.

Word-key: Infantile literature, Gender and Sexuality, Resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1 O SEMPRE TEMÍVEL E SOLENE MOMENTO DE SE TOMAR A PALAVRA	16
1.2 A RESISTÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL AOS BINARISMOS DE GÊNERO E À SEXUALIDADE HEGEMÔNICA	34
2 O PENSAMENTO MODERNO NA SALA DE PARTO: NASCE A INFÂNCIA	40
2.1 A INFÂNCIA DEMANDA CUIDADOS	45
2.2 AS MUITAS SIGNIFICAÇÕES DA INFÂNCIA	48
2.3 O ADULTOCENTRISMO COMO MODELO NA RELAÇÃO DE PODER COM A INFÂNCIA	53
2.4 INFÂNCIA E ESCOLA	55
3 UMA LITERATURA PARA A INFÂNCIA	57
3.1 USOS E ABUSOS DA LITERATURA INFANTIL	60
3.2 A MAQUINARIA DE LIVROS PARA A INFÂNCIA	70
3.3 A PEDAGOGIZAÇÃO DOS LIVROS INFANTIS	76
3.4 EM QUE PÁGINA DESSA HISTÓRIA ESTAMOS?.....	77
4 GÊNERO E SEXUALIDADE : MARCADORES DE UMA LEITURA	80
4.1 PARA UM COMEÇO DE HISTÓRIA	81
4.2 FABRICANDO SUJEITOS FEMININOS E MASCULINOS.....	89
4.3 EMÍLIA E A DESCONSTRUÇÃO DA ÓTICA BINÁRIA E DA SEXUALIDADE HEGEMÔNICA	98
5 MAPEANDO RESISTÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL	103
5.1 MUDANÇAS NO GALINHEIRO MUDAM AS COISAS POR INTEIRO	103
5.2 SE AS COISAS FOSSEM MÃE	105
5.3 TERESINHA E GABRIELA	107
5.4 PRÍNCIPES E PRINCESAS, SAPOS E LAGARTOS, O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA E É PROIBIDO MIAR	109
5.5 FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ	114
5.6 BISA BIA, BISA BEL	117

5.7 PENA DE PATO E DE TICO-TICO	120
5.8 A MOÇA TECELÃ	121
5.9 PROCURANDO FIRME E O REIZINHO MANDÃO	123
5.10 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	126
CONSIDERAÇÕES: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA UM	
FINAL FELIZ	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE	139

INTRODUÇÃO

A publicação do livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, no Natal de 1920, constitui-se em um marco para a literatura infantil produzida no Brasil. Isso porque, essa obra relançada em 1921, foi adotada nas escolas públicas do estado de São Paulo, como material paradidático para ensinar a ler e escrever, e também para desenvolver nas crianças o hábito de leitura. Foi um sucesso de vendas que pretendia oferecer as questões nacionais como tema de leitura para as crianças, chegando a alcançar a marca de mais de 100.000 exemplares espalhados pelo Brasil. (RUSSEF, 1997, p. 251)

Embora as obras literárias tenham sempre servido para o aprendizado escolar, remontando “aos primórdios desta” (ZILBERMAN, 1985b, p. 20), a instituição escolar adquiriu uma nova competência no que diz respeito à seleção do acervo adequado à criança. A escola passou maciçamente a usufruir da condição de mediadora entre o usuário do livro infantil e aqueles que são responsáveis pela sua edição, definindo os temas que seriam apropriados para a criança, entendida enquanto um sujeito em formação. Sobre essa questão, Regina Zilberman afirma que “a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente” e “a literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor”. (ZILBERMAN, 1985a, p. 20)

Esse uso da obra literária para atingir fins pedagógicos acaba por influenciar significativamente o conteúdo abordado pelos livros infantis, delimitando o que é permitido ou não à criança, dependendo de sua faixa etária, mas principalmente obedecendo aos critérios do modelo social vigente. Se por um lado a presença de livros infantis na escola, como instrumento de aprendizagem, oferece para a criança a possibilidade de sua formação enquanto leitor, por outro lado pode descaracterizá-los como expressão artística que deve, nas palavras de Laura Sandroni, possuir como principais objetivos “deflagrar a emoção, o sentimento estético, o prazer, a fruição.” (SANDRONI, 1987, p. 44) Além disso, se exposta apenas a modelos que respondam a uma premissa moralizante, a criança tenderá a encontrar maiores dificuldades em vislumbrar possibilidades alternativas para orientar sua própria formação.

Nesse sentido e no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, o que se vê no perfil construído para a maioria das personagens femininas e masculinas presentes nos livros infantis, são representações de características dicotômicas que preveem universos opostos e excludentes para a vivência de cada um dos pólos e estabelecem a sexualidade hegemônica como modelo a ser seguido. Segundo Guacira Lopes Louro, a lógica binária concebe a oposição entre o homem e a mulher como uma condição inerente e fixa para cada gênero. Para ela:

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. (LOURO, 2001, p. 34)

Diante desse contexto, mas considerando a existência de um potencial de resistência em todas as relações de poder de um campo social determinado (FOUCAULT, 1977, p. 90), é importante que se realizem estudos para identificar a existência de livros infantis que rompam com a representação de personagens dentro da lógica dicotômica e da sexualidade hegemônica, evidenciando o caráter social e histórico dessas construções acerca do gênero e da sexualidade.

Assim sendo, o tema desta pesquisa que investiga a literatura de resistência ao que se encontra naturalizado em relação às questões de gênero e sexualidade, insere-se no debate sobre uma necessária desconstrução¹ da oposição binária entre o feminino e o masculino, questionando a arbitrariedade e hierarquia que lhe são características, bem como o estabelecimento da sexualidade hegemônica como norma. Para isso, ao estabelecer seu foco de observação sobre a literatura infantil presente no acervo das escolas, buscou-se identificar personagens que evidenciem um rompimento com a lógica dicotômica e representem um alargamento das formas possíveis de se construir as identidades de gênero e sexualidade.

A importância deste tema reside na busca por identificar na literatura infantil disponível para as crianças em idade escolar, contramodelos em relação à produção do masculino e do feminino, assim como da sexualidade hegemônica. Problematicando a possibilidade de que o contato com tais obras representem uma experiência formativa para a criança, se pretendeu identificar instrumentos para o

¹ Conceito pós-estruturalista elaborado pelo filósofo Jacques Derrida. (DERRIDA, 2001, p. 49)

questionamento da naturalidade com que se reveste socialmente a polarização entre os gêneros masculino e feminino e a sexualidade hegemônica.

Dessa forma, o problema desta pesquisa refere-se à normatização oferecida à criança que lê um livro infantil sobre a produção binária do feminino e do masculino e sobre a sexualidade hegemônica, levantando como hipótese que o contato com modelos diferenciados oferece à criança uma possibilidade de ampliação de sua visão de mundo.

A justificativa desse processo investigativo faz parte da necessidade de se desestabilizar a fixidez de algumas certezas tidas como naturais e imutáveis sobre a lógica binária e a sexualidade hegemônica. Para isso, aposta que os livros infantis que fogem a esse modelo são necessários à formação dos futuros cidadãos. Sendo assim, e considerando que os discursos definem os regimes de verdade, uma história infantil pode permitir o contato da criança com modelos que não compartilham do objetivo de normalizar a conduta de meninas e meninos com características excludentes, mas que valorizam a pluralidade como mote para a construção de suas identidades.

É essa a mola propulsora desta dissertação: um primeiro passo para mulheres e homens serem vistos como diferentes, mas não como desiguais e consequentemente sujeitados a relações de dominação ou subserviência, assim como, para que a sexualidade possa ser vista de outras formas que não dentro de um modelo hegemônico.

Diante de tal contexto, esta pesquisa tem como objetivo principal identificar os pontos de resistência nas relações de poder que se fazem presentes na produção de livros de literatura infantil quanto às questões de gênero e sexualidade. Seus objetivos específicos são:

- 1) Analisar livros infantis presentes nas escolas, procurando personagens com perfis alternativos à lógica dicotômica que orienta a construção do feminino e do masculino e ao modelo de sexualidade hegemônica.

- 2) Identificar nos perfis das personagens dos livros infantis analisados, a presença das categorias de análise relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

- 3) Discutir a possibilidade de que o contato com o conteúdo de tais obras possa oferecer uma experiência formativa para a criança, no que diz respeito à compreensão do caráter histórico e social das questões de gênero e sexualidade.

Buscando alcançar tais objetivos, construiu-se uma trajetória de pesquisa que partiu do conhecimento adquirido durante minha vida profissional enquanto professora das séries iniciais ou como formadora de professores, além do gosto pessoal pela leitura de um número significativo de livros de literatura infantil e do meu interesse pela pesquisa referente às questões de gênero e sexualidade.

Num primeiro momento, sistematizei o referencial teórico que orientava minha prática pedagógica de escolha de livros infantis para ler para meus alunos ou para refletir sobre seu caráter estético em cursos ministrados para a formação e aperfeiçoamento de professores, que incluía autores como Edmir Perroti, Regina Zilberman, Fanny Abramovich, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho e Laura Sandroni², ampliando-o com uma revisão bibliográfica que passou a contar também outras importantes contribuições como as de Jorge Larrosa e Teresa Colomer.

O marco teórico estabeleceu-se apoiado no conceito de resistência enunciado por Michel Foucault, autor que também faz parte do tripé que fundamenta a proposta de análise do discurso, juntamente com Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux. Munida desse instrumental teórico, percorri as etapas de um caminho investigativo que procurou tomar como referência central as contribuições sobre questões de gênero e sexualidade das pesquisas trilhadas pelos Estudos Feministas e pelos Estudos Culturais, embasando minhas reflexões em autores como Michel Foucault, Joan Scott, Heleieth Saffioti, Jean Anyon, Claudia de Lima e Costa, Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner, Montserrat Moreno e Tomaz Tadeu da Silva.

Para o processo de seleção das obras, foram definidas as seguintes categorias de análise: o empoderamento e a ocupação do espaço público pela mulher, a maternidade e a função de cuidados com os filhos, o sexismo, a homofobia, a generificação dos artefatos culturais, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres, o cruzamento das questões de gênero com questões de raça/etnia e classe.

Durante esse processo de seleção, foi realizada uma pesquisa em cerca de trezentos livros infantis encontrados nas bibliotecas de escolas da rede pública e privada da cidade de Curitiba, encontrando-se treze títulos que correspondiam aos

² Autores que se inserem no debate sobre a literatura infantil enquanto categoria distinta da literatura em geral, em função da faixa etária de seus leitores, discutindo seu caráter estético.

critérios de escolha porque continham elementos da questão da pesquisa, passando a servir como objetos de estudo.

No decorrer de toda esta dissertação, a boneca Emília³ aparece como elemento que alinhava os passos da caminhada investigativa, contribuindo para a análise como um “alter ego”⁴ atento para conferir a criticidade necessária neste questionamento dos discursos que pretendem indicar o que pode ou deve ser pensado, ou seja, dos discursos que estabelecem impositivamente os regimes de verdade em relação às questões de gênero e sexualidade. Sua presença oferece uma possibilidade de diálogo entre o referencial teórico e a materialidade dos livros escritos para as crianças e definidos enquanto objetos dessa análise, na busca pela resposta ao problema inicial que aponta para a existência de uma literatura infantil que não caracterize as personagens numa perspectiva hegemônica do masculino e do feminino.

Dito isso, no primeiro capítulo apresento os passos desta caminhada investigativa, partindo de uma inquietação pessoal quanto às personagens femininas e masculinas nos livros infantis presentes nas escolas, para uma proposta de investigação das obras que possibilitam o contato com construções que rompem com a oposição binária e a hegemonia nas questões de gênero e sexualidade.

No segundo capítulo, procuro demonstrar que aquilo que entendemos por infância se universalizou dentro da perspectiva moderna, quando a criança e a família assumiram um novo lugar nas sociedades industriais. Esse capítulo tenta demonstrar ainda o modelo construído para orientar as ações educativas que garantiriam a formação dos futuros adultos, de maneira compatível aos ideais da modernidade.

No terceiro capítulo, destaco o papel formativo da leitura e pretendo traçar um perfil da literatura infantil brasileira, enfocando também a experiência de autoria e constituição do leitor de uma obra literária, assim como das características da produção literária para as crianças.

No quarto capítulo, descrevo o contexto histórico das lutas feministas, que marca a introdução do termo gênero para as discussões sobre a construção social

³ Personagem criada por Monteiro Lobato para as aventuras de seus livros infantis ambientados no Sítio do Pica-Pau Amarelo, aparecendo pela primeira vez no livro *A Menina do Narizinho Arrebitado* (LOBATO, 1920).

⁴ A boneca Emília pode ser considerada como verdadeiro *alter ego* de Monteiro Lobato porque expressaria as idéias do próprio autor. (COELHO, 2006, p. 645)

do feminino e do masculino, analisando a lógica da oposição dicotômica que caracteriza essa construção, assim como a questão da normalização da sexualidade hegemônica.

No quinto capítulo, apresento a análise dos livros infantis selecionados no acervo disponível nas escolas. A leitura das obras baseou-se na perspectiva foucaultiana da análise do discurso segundo a qual “é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*⁵, em sua simples positividade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 97), em outras palavras, ler apenas o que está escrito. Os títulos foram escolhidos entre os autores que representam a literatura produzida após o que ficou conhecido como o “Boom da Literatura Infantil Brasileira” nos anos 1970 (COELHO, 2006, p. 52), quando ocorreu a consolidação do mercado editorial voltado para a criança, principalmente em função de uma maior penetração das obras infantis nas escolas. Tal escolha se justifica pelo fato de que as obras produzidas a partir dessa época estariam dentro de um esforço para tentar novos caminhos que viessem a questionar os valores que embasam a vida em sociedade. Nelly Novaes Coelho, ao comentar a produção literária iniciada nesse período afirma que:

As novas forças estimulam os criadores a preparar as novas gerações para a estruturação/construção de um novo mundo, e não para a consolidação de um sistema já estruturado em suas bases (como aconteceu no século XIX, ao difundir através da literatura infantil/juvenil os valores do Romantismo/Realismo).” (COELHO, 2006, p. 52)

Os livros selecionados para análise foram: *Mudanças no Galinheiro Mudam as Coisas por Inteiro* (ORTHOF, 1984a), *Se as coisas fossem mães* (ORTHOF, 1984b), *Teresinha e Gabriela* (ROCHA, 1999), *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1989), *O Gato que Gostava de Cenoura* (ALVES, 1999), *É Proibido Miar* (BANDEIRA, 1999), *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 1983), *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1990), *Pena de Pato e de Tico-Tico* (MACHADO, 1986), *A Moça Tecelã* (COLASSANTI, 1978), *Procurando Firme* (ROCHA, 1996), *O Reizinho Mandão* (ROCHA, 1997) e *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 2004).

Nas considerações finais, apresento as condições para que a leitura dos livros de literatura infantil analisados se efetive como ponto de resistência às formas

⁵ *Dictum*: Termo do latim que significa dito, expressão, frase, sentença.

dicotômicas e hegemônicas da construção das feminilidades, das masculinidades e da sexualidade, incluindo um apêndice com o resumo dessas obras para aqueles que, como eu, estejam interessados no enfrentamento das verdades tidas como naturais e imutáveis acerca do gênero e da sexualidade.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, são descritos os passos do processo que identificou os livros de literatura infantil que rompem com a representação dicotômica para o feminino e para o masculino e com a construção hegemônica da sexualidade, explicitando a fundamentação teórica que ancora a análise das obras selecionadas. Discute-se a ação coercitiva que se exerce sobre os discursos, controlando o que pode ou não pode ser apresentado para a criança durante o seu processo de formação, apontando para o papel disciplinador da instituição escolar no que diz respeito à seleção dos títulos a serem disponibilizados às crianças.

1.1 O SEMPRE TEMÍVEL E SOLENE MOMENTO DE SE TOMAR A PALAVRA

E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem o sonho aos que não podem amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer
(Taiguara – *Que as crianças cantem livres*)

? ? ? ? ?⁶

Tal forma de iniciar uma produção escrita pode parecer absolutamente imprevista para quem não teve o prazer de conhecer as aventuras e desventuras vividas por uma boneca falante chamada Emília, a partir do momento em que resolve escrever suas memórias.

Nascida vazia, do tecido de uma saia velha, e só depois recheada de pétalas de flor, como se fosse um travesseiro, essa personagem pertencente ao universo infantil criado por Monteiro Lobato conclui, diante da tarefa de começar a escrever suas memórias, que: “Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar.

⁶ A personagem Emília, em *Memórias da Emília*, (LOBATO, 2007a, p.14) indecisa sobre a forma de iniciar suas memórias, resolve colocar seis pontos de interrogação no início do primeiro capítulo para demonstrar que estava interrogando-se sobre si mesma.

Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível”. (LOBATO, 2007a, p.14)

Considerando a possibilidade aventada por Foucault (2002, p. 40) de que o ato de escrever, institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor de uma sociedade do discurso como a nossa, inscreve-se como objeto de uma ação coercitiva que delimita quem e sobre o que se pode escrever, Emília põe em prática as regras que devem ser seguidas para construir um discurso entendido socialmente como verdadeiro.

No seu caso, a boneca define o gênero literário das memórias como um registro recheado de mentiras para que “o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor”, de uma forma que aquele que esteja lendo acredite que a pessoa que conta a história de sua vida, não era igual às outras. (LOBATO, 2007a, p.12) Para ela, a verdade seria uma espécie de mentira que, de tão bem contada, não provocaria nenhuma desconfiança e todos pensariam tratar-se da mais pura verdade.

Assim sendo, alguém que pretenda habilitar-se ao exercício da autoria, acabará se submetendo a um grupo de procedimentos voltados para o controle dos discursos, que variará de acordo com as exigências estabelecidas em determinada prática social. Segundo Michel Foucault: “A função autor é assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 1992a, p. 46)

Vencida a dificuldade sobre a forma de iniciar suas memórias, utilizando seis interrogações para demonstrar seu processo de questionamento sobre si mesma, a relação estabelecida pela boneca com seu escriba, o Visconde de Sabugosa, possibilita o reconhecimento da relação de autoria apresentada por Foucault.

No seu entendimento, o autor não deve ser visto como aquele que produz um texto oral ou escrito, mas “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações” (FOUCAULT, 2002, p. 26)

Por isso, ao pretender o registro de suas memórias, Emília passa a ser responsável pelo que é dito, pois passa a ser reconhecida como origem das significações daquele texto. Enquanto dita o que deve ser escrito, a boneca ancora seu discurso na forma particular com que enxerga os acontecimentos, corrigindo o escriba sempre que este discorda de suas idéias.

Porém, quando em seguida resolve recusar-se a continuar ditando, transfere para o sabugo de milho o registro de uma obra que, para ser reconhecida como verdadeira nessa situação, deveria obedecer às regras do que a boneca entendia como verdade.

Embora abandonado na tarefa de escrita, Visconde precisa regular o seu discurso de maneira singular, diferente do que qualquer outro indivíduo que fala ou escreve. Nesse caso, o sentido ou validade do que escrever nas Memórias deverá estar ligado ao seu inventor, ou seja, ligado às idéias de Emília.

Se Emília poderia ser considerada um “indivíduo que escreve e inventa”, Visconde dificilmente conseguiria corresponder à imagem tradicional que se faz de um autor.

Ao discutir a existência do autor, Foucault afirma:

... ao menos desde uma certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. (FOUCAULT, 2002, p. 29)

É por esses e por outros motivos, como por exemplo, a relação de subserviência do sabugo em relação à boneca, que Emília acusa Visconde de estar sabotando suas Memórias.

Assim que reassume a narrativa, Emília manda Visconde apagar o que chamou de “impertinências” e escrever o que ela mandasse. Diante disso, “Visconde pegou da pena e com toda a humildade foi pondo no papel o que Emília quis.” (LOBATO, 2007a, p. 87)

Considerada por muitos como sendo a expressão da personalidade de Lobato, por meio de quem ele emitiria seus próprios pontos de vista, Emília conclui pessoalmente suas Memórias. Contou tudo o que sabia, disse várias asneiras, deu suas opiniões filosóficas sobre o mundo e sobre o pessoal do sítio. Sobre a opinião dos leitores sobre suas idéias, ela afirma no final: “Se gostaram delas, muito bem. Se não gostaram, pílulas! Tenho dito.” (LOBATO, 2007a, p. 91)

Nelly Novaes Coelho destaca a importância de que ao se fazer uma aproximação com a obra produzida por Monteiro Lobato para o público infantil, não deixemos de entendê-la atrelada ao momento histórico repleto de ambigüidades e paradoxos em que foi construída. (COELHO, 2006, p. 638)

Segundo ela, o autor estava vinculado a tensões contraditórias que, de um lado impunham-lhe um impulso individualista de raiz romântico-liberal e, de outro, despertavam-lhe a consciência crítica contra as injustiças sociais.

Datada no início do século XX, a partir da publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, em 1920, a obra lobatiana traz o confronto de aspectos relacionados à tradição e às transformações impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira.

Tendo como referencial as características dessa época, podemos então entender a construção de uma personagem como Emília que, ao mesmo tempo em que combate a relação tradicional hierárquica estabelecida entre adultos e crianças, ou se impõe como personagem individualista que contraria o estereótipo de submissão feminina, também reforça preconceitos raciais na forma com que trata Tia Nastácia. Considerando-a ignorante no que diz respeito ao mundo das Ciências e dos livros, Emília pergunta-se como uma criatura tão boa como essa serviçal tenha nascido preta como o carvão, pois acredita que essa cor desmerece as pessoas aqui neste mundo. (LOBATO, 2007a, p. 91)

A respeito de tais contradições presentes na obra de Monteiro Lobato, Marisa Lajolo afirma que a literatura infantil se apresenta sempre integrada à época em que foi produzida, representando-a à sua maneira. Afirma ainda, quanto à formação da literatura infantil brasileira, que foi “o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para sua gênese” assim como, se constituíram em fatores responsáveis pelo perfil ideologicamente conservador dessa literatura. (LAJOLO, 1986, p. 21).

Portanto, para estarem adequadas ao ambiente escolar, as obras para crianças precisavam corresponder às regras de controle estabelecidas por diferentes instâncias de poder.

Se tomarmos como referência, por exemplo, a Declaração de Jontiem⁷, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁸, que considerou a

⁷ Documento que fornece definições sobre as necessidades básicas de aprendizagem para estabelecer compromissos mundiais de garantia para uma sociedade mais justa. (Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001).

⁸ No Brasil, em cumprimento às resoluções dessa Conferência, foi divulgado o Plano Decenal de Educação (1993/2003) pelo Ministério da Educação como "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país".

leitura⁹ um dos instrumentos essenciais para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, fica mais fácil entender a estreita relação entre escola e literatura infantil.

Com efeito, enquanto instituição disciplinar criada para o controle e transmissão sistemática dos conteúdos entendidos socialmente como necessários à criança, a escola aparece como espaço destinado à aprendizagem e exercício da leitura.

Ao promover a pedagogização de determinados saberes, estabelece sobre eles uma ação seletiva que exclui o que entende como não adequado para ser abordado nesse espaço obrigatório destinado à educação. Dessa forma, a Pedagogia se constrói ancorada em práticas discursivas que pretendem produzir um sujeito afinado com determinado tipo de sociedade.

Diante de tais argumentos, que dão sustentação à hipótese de um papel fundamental da escola no panorama da literatura infantil brasileira, decido delimitar minha investigação na análise dos livros infantis existentes no contexto escolar, passando a considerar tal hipótese como uma aposta a ser incorporada na trajetória desta pesquisa.

E por falar em hipóteses, Emília, em sua filosofia prática, teoriza diante do escriba de suas memórias, o Visconde de Sabugosa, quando este lhe pergunta sobre o que acontece com os seres humanos quando por fim piscam pela última vez e morrem. Diante dessa pergunta, ela responde que as pessoas depois de mortas viram “hipóteses”. (LOBATO, 2007a, p. 17)

O sabugo de milho, ao concordar com a resposta inesperada da boneca, demonstra provavelmente entendê-la no campo do desconhecido mas, sendo o representante da sabedoria intelectual adulta do enredo, deve acreditar que a elaboração de uma suposição admissível para uma determinada questão pode significar o aparecimento de uma promissora possibilidade de análise e elaboração teórica.

Mesmo não tendo demonstrado interesse maior em prosseguir questionando as explicações de Emília sobre a vida e a morte, Visconde reflete sobre sua resposta e, ao silenciar, concordando com ela, explicita sua identificação teórica com a visão

⁹ Leitura enquanto capacidade compreensiva que vai além da decifração dos símbolos gráficos utilizados no registro escrito de uma língua.

de mundo da boneca. Talvez até por não se sentir qualificado para contrariar sua opinião.

Esse comportamento pode servir de espelho para quem, assim como eu, esteja empreendendo um esforço na escolha de parceiros no caminho para inscrever-se em determinada proposição teórica.

De fato, à medida que alguém faz a escolha dos autores que podem contribuir efetivamente com sua intenção de problematizar um acontecimento humano, estabelece o campo possível por onde caminhará suas análises, assim como suas propostas de crítica e transformação.

Segundo Alfredo Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 2007, p. 19), para adotarmos a perspectiva foucaultiana em um problema de investigação, devemos começar por perguntar e examinar como as coisas funcionam, podendo criar alternativas para que elas venham a acontecer de maneira diferente.

Uma conduta intelectual adequada nessa direção não poderá prescindir de um engajamento prévio com o pensamento do filósofo, pois disso depende a condição para, posteriormente, constituir o problema de investigação.

Proceder de forma contrária seria um equívoco bastante comum à falta de compreensão das relações entre teoria e prática:

Tal equívoco significa não compreender que é preciso uma teorização – ou, pelo menos, uma visão de mundo – na qual, ou a partir da qual, se estabelece aquilo que chamamos de problemas (a serem pesquisados ou resolvidos). (VEIGA-NETO, 2007, p. 20)

Mesmo ciente das implicações que decorrem da tarefa de utilizar neste trabalho, as ferramentas que Foucault emprestou de Nietzsche e desenvolveu para realizar suas próprias pesquisas, atrevo-me ao desafio do diálogo com suas idéias para nortear minha tentativa de problematizar as representações de gênero e sexualidade na literatura infantil.

O desafio teórico de situar Foucault como instrumento para pensar o que estamos acostumados a entender como verdade absoluta, como realidade inquestionável em uma prática social, contrapõe-se de certa forma com a maneira que muitas vezes considere natural de me relacionar com o mundo.

Essa característica pessoal tem exigido uma certa vigilância para direcionar minhas ações e posicionar-me criticamente buscando romper com as questões instituídas e que deveriam simplesmente ser aceitas.

Conseqüentemente exigiu ainda mais determinação e o exercício constante da auto-crítica em relação aos procedimentos de análise que foram adotados durante a pesquisa. Um exercício de coragem a ser aprendido em lições que serviram para problematizar aquilo que parecia, num primeiro momento, assim tão natural e imutável.

Nessa minha história de aceitação das regras estabelecidas, o que pareceu contar, além das características adquiridas numa formação que teve como pano de fundo uma família tradicional e os anos mais duros da ditadura militar brasileira, talvez tenha sido a timidez que me ensinou a tentar corresponder às imposições das regras estabelecidas para adquirir certa invisibilidade nos relacionamentos interpessoais.

Assim, como estratégia para evitar maiores exposições, acredito ter adotado atitudes aparentemente contemplativas em relação às situações que ocorriam à minha volta. Sempre que não houvesse necessidade, optava por não manifestar minhas opiniões diante dos enfrentamentos próprios ao convívio social, mesmo se internamente tivesse que aquietar uma ebulição de questionamentos e conseqüente vontade de manifestá-los.

Porém, a opção pela carreira do magistério e irrestrita identificação com o educador Paulo Freire quando disse que “da mesma forma que não é possível entrar na chuva sem se molhar, não é possível educar sem revelar a própria maneira de ser, de pensar politicamente” (FREIRE, 2000, p. 108), aprendi a abandonar as facilidades do anonimato, rompendo com a imagem já naturalizada da forma como era possível, para mim, interagir socialmente. Apesar da timidez.

Já não entendia ser uma questão de opção pessoal reagir pró-ativamente quando mobilizada frente a um confronto de idéias que envolvesse os fundamentos de minha formação ou atuação profissional.

Esse rompimento com características que constituíam minha identidade significou uma primeira e fundamental aproximação com o pensamento de Michel Foucault quando diz, embora considerando ser um termo muito pomposo, que seu papel:

... é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiro, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída.”(apud VEIGA-NETO, 2007, p. 22)

Concordando com a compreensão de cultura como experiência construída socialmente, mas naturalizada nas relações de poder que legitimam um modo determinado de nos tornar aquilo que somos, considero importante problematizar os artefatos culturais¹⁰ oferecidos às crianças como instrumentos de aproximação com a realidade social.¹¹Nas palavras de Alfredo Veiga-Neto, quando fala sobre a desnaturalização da cultura e coloca o poder no centro das significações e identidades culturais, “não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40)

Por estarem revestidos de um caráter utilitarista em relação à formação da criança, dentro do legado cultural que se entende como necessário à sua vida em um agrupamento social, os artefatos culturais dirigem o olhar para certos objetos tidos, pelos adultos produtores, como merecedores de sua atenção.

Nesses termos, estando submetidos ao quadro de confinamento próprio à vida em família e nas instituições criadas socialmente para promover a guarda e educação das crianças, como a escola, por exemplo, “os produtos culturais são forjados como construção, destinados a modelar o real, e não a dialogar com ele.” (PERROTI, 1990, p. 98)

Sobre tais assuntos, Tomaz Tadeu da Silva explica que os Estudos Culturais concebem a cultura como “campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser”. Explica ainda que, qualquer artefato cultural, enquanto objeto de observação e análise, deve ser percebido e caracterizado “como resultado de um processo de construção social”. (SILVA, 2002, p.134)

¹⁰ Artefatos culturais são objetos construídos pela ação humana, que oferecem informações sobre a organização social de determinada época ou lugar. O livro infantil é abordado nesta dissertação na mesma concepção que Ruth Sabat apresenta para alguns aspectos da publicidade “como um artefato cultural que comporta uma pedagogia destinada a ensinar procedimentos, a regular condutas, a direcionar desejos e comportamentos” (SABAT, 2003, p. 149)

¹¹ Maria Isabel Bujes discute como os brinquedos e brincadeiras envolvem-se no processo de produção e imposição de significados porque, transformados em instrumentos pedagógicos, são utilizados para regular o comportamento das crianças. (BUJES, 2001, p. 206)

É nesse contexto que gostaria de pôr em questão a inquietude que vem permeando meu olhar sobre as representações do feminino e do masculino nas obras disponíveis na escola para o público infantil.

Essa inquietude justificaria minha intenção de entrar na ordem do discurso, aceitando os riscos que se corre quando da tentativa de análise da sujeição da literatura infantil a um poder de coerção que pretende controlar a proliferação do discurso sobre as relações de gênero e sexualidade.

A intenção de problematizar as formas de ação de uma vontade de verdade que, interferindo na materialidade dos discursos define seu formato e seu conteúdo, traz à tona o necessário engajamento em uma outra vontade, desta vez a de saber, que pretenda evidenciar a existência do que Foucault chamou de grupos de procedimentos que permitem o controle dos discursos. (FOUCAULT, 2002, p. 36)

Para Foucault, essas regras de controle impõem condições aos sujeitos que falam, assim como impedem que todo mundo tenha acesso a algumas regiões do discurso. No procedimento de rarefação dos sujeitos que falam: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (FOUCAULT, 2002, p. 37)

Em outras palavras, para analisar como são representadas as personagens femininas e masculinas nos textos infantis, parti da perspectiva foucaultiana de que existe um sistema que submete todo e qualquer discurso ao que é reconhecido como verdadeiro para um determinado grupo social, em determinado momento histórico. Esse sistema, ancorado nos discursos que construíram o que entendemos por infância, educação, escola, questões de gênero e sexualidade delimitaria o conteúdo e formato dos artefatos culturais a serem disponibilizados para as crianças, inclusive e talvez principalmente no ambiente escolar.

Procurei considerar também, as contribuições dos Estudos Culturais na análise da cultura compreendida como experiência vivida por um determinado agrupamento social. Pois, concordando com Tomaz Tadeu da Silva:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. (SILVA, 2002, p.133)

Podemos observar que, em nossa cultura, a aprendizagem do que é ser mulher e do que é ser homem toma um espaço significativo na educação de meninas e meninos, mobilizando as instâncias responsáveis pela produção de sujeitos.

Com a intenção de demarcar as características distintivas da feminilidade e da masculinidade, as crianças são desde cedo inseridas em práticas sociais que estabelecem fronteiras para os estereótipos de gênero. Segundo a pesquisa realizada por Linda Christian-Smith e Jean Erdman (STEINBERG, 2001), as escolas costumam organizar os agrupamentos de crianças, nas salas de aula ou nos pátios, obedecendo critérios de divisão entre os sexos e, por esse motivo, muitas vezes meninas e meninos realizam tarefas e brincam separadamente. Para esses pesquisadores, as concepções do feminino e do masculino aparecem como fontes de exclusão nos grupos, citando como exemplos os garotos que não têm habilidade física ou não participam dos jogos de futebol. Em suas palavras “a construção do sexo e da masculinidade hegemônica (e a feminilidade é negligenciada aqui) é moldada pelas rotinas escolares, pela suscetibilidade e linguagem da escola”. (STEINBERG, 2001, p. 222) Assim sendo, na dinâmica da escola como instituição caracterizada por hierarquias de sexo, se constroem as identidades das crianças oferecendo-se padrões específicos para o exercício do feminino e do masculino.

Nesse contexto percebe-se ainda que prevalecem ações de controle mais evidentes em relação aos meninos, principalmente no que diz respeito ao perfil adequado às atividades esportivas. Portanto, é importante reconhecer que a tentativa de questionamento de uma imposição de verdade só é possível quando aceitamos contrariar as regras do *status quo*, invertendo aquilo que é reconhecido como verdadeiro.

Para isso, a análise discursiva a qual me propus, procurou evidenciar o processo que tornou naturalizada a forma de representação das mulheres e dos homens como realidades dicotômicas, numa perspectiva que, inspirada em Jacques Derrida, tentaria desconstruir o entendimento da realidade por meio de binarismos.¹²Essa forma de ver o mundo, ao estabelecer pólos opostos como: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, cultura

¹² Essa desconstrução da polaridade rígida dos gêneros implicaria, segundo Guacira Lopes Louro, uma problematização não apenas entre os pólos, mas também da unidade interna de cada um. (LOURO, 2001, p. 31-32)

erudita/cultura popular, costuma reconhecer um dos pólos como o desejável e o outro como aquele a ser descartado ou evitado. Como aponta Veiga-Neto sobre o modelo de sujeito moderno:

Basta pensarmos acerca de quem eram os arquitetos da modernidade – brancos, machos, eurocêtricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã) ilustrados, etc. – para que nos demos conta das marcas que eles imprimiram ao modelo de sujeito que impuseram ao mundo como natural, necessário e universal. (VEIGA-NETO, 2000, p.53)

Paulo César Duque-Estrada, ao comentar a estratégia de desconstrução proposta por Derrida para caracterizar em linhas gerais o seu próprio trabalho, afirma que a estratégia desconstrucionista “aponta para a hierarquia intrínseca a toda e qualquer dicotomia conceitual e, conseqüentemente, para o que há de necessariamente impositivo e conflitivo na universalidade dos conceitos” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 11).

Meninas e meninos recebem a marcação das diferenças de gênero passando a utilizá-las revestidas de uma naturalidade que, arraigada pela tradição, mascara seu caráter social e historicamente construído, dificultando seu questionamento. Características, gostos ou comportamentos diferenciados para mulheres e homens passam a ser entendidos como traços decorrentes de uma distinção biológica prévia e, portanto, imutável.

Além de evidenciar a naturalização da forma de representação das mulheres e dos homens como realidades dicotômicas, a análise dos livros infantis enfocou também o perfil hegemônico com que são tratadas as questões da sexualidade das personagens, isso porque, usando as palavras de Guacira Lopes Louro, a “concepção binária do sexo, tomado como um ‘dato’ que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade.” (LOURO, 2004, p. 81)

Ao constituir as representações de gênero e sexualidade na literatura infantil como meu objeto de pesquisa, assumi o compromisso de um trabalho metodológico que pretendeu suspeitar das verdades que são naturalizadas e reproduzidas nas práticas sociais, entendendo sua arbitrariedade e os movimentos que se fazem para sua normalização.

Para isso, foi necessário experimentar “virar a própria mesa” como fez, por exemplo, Sandra Mara Corazza ao reproblematicar o construtivismo pedagógico

cujo significado ajudou a produzir. Ao seu modo, para explodirmos as formas como lemos, compreendemos ou pensamos a realidade instituída:

O que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo que se pode ver. (CORAZZA, 2007, p. 116)

De volta às memórias, respondo à provocação do Visconde, quando acusa Emília de falar mais “do que qualquer mulherzinha”, entendendo ser de grande relevância tomar a palavra para problematizar a marcação hegemônica da sexualidade e o binarismo a que estão submetidas as personagens das histórias infantis, pois considero que as representações hegemônicas ou dicotômicas impedem que as crianças venham a contemplar e acreditar na ampliação do universo de possibilidades do sujeito vivenciar o feminino e o masculino.

Quanto à Emília, que em um momento de descaso para com seu próprio potencial de resistência, ao invés de aproveitar o momento e atuar como instrumento para retirar da invisibilidade a participação das mulheres na construção da história da humanidade, endossa o comentário de Visconde, afirmando que as mulheres “falam pelos cotovelos” (LOBATO, 2007a, p.16), proponho uma parceria. Passo a utilizá-la, em suas nem sempre adoráveis contradições, como fio condutor de minhas reflexões, esperando contar com sua indiscutível capacidade de crítica ao que se reconhece como verdade absoluta, ampliando-a para além de seus interesses pessoais e imediatos.

Isso se justifica pelo fato de que teci uma análise que pretendeu identificar nos livros infantis disponíveis nas escolas, aqueles que escaparam à ação reguladora exercida sobre os conteúdos relacionados às questões de gênero e sexualidade, sendo, por esse motivo, considerados adequados para as crianças. Livros que fogem às normas regulatórias das marcas de gênero e sexualidade e possibilitam o contato com verdades menos absolutas que podem ser questionadas e transformadas.

É sempre bom ressaltar que, por mais que seja abundante a produção especializada sobre a teoria literária e suas implicações estéticas para a literatura infantil, não é o caráter estético que mobiliza a maioria das publicações literárias voltadas para as crianças.

Vicente Ataíde descreve com propriedade as injunções do sistema produtor de livros sobre os autores, na criação de obras que prioritariamente atendam às necessidades do mercado. Para ele, escrever para crianças muitas vezes significa assumir o compromisso de se “tomar cuidado com o que se diz”, construindo narrativas que contemplem traços moralizantes ou didatizantes: “nada de subversão, de assuntos polêmicos, nada de investir contra a religião oficial, a família, o estado, o sistema de governo, o poder constituído.” (ATAÍDE, 1995, p.12)

Dentro desse quadro de limitação do discurso literário produzido para o público infantil, é possível compreender as razões para que a maioria dos livros adote, na descrição de suas personagens, estereótipos que estabelecem universos opostos para o feminino e o masculino e padrões hegemônicos para a questão da sexualidade.

Na análise a que me propus, procurei fazer um recorte metodológico que, embora reconheça a importância da oferta de livros infantis de qualidade, não pretendeu fazer aqui uma análise crítica literária dessas obras.

A minha pretensão foi a de realizar uma leitura temática que contemplasse minhas inquietações sobre as representações do feminino e do masculino, demarcando aquelas em que as personagens fogem à lógica das dicotomias e da sexualidade hegemônica.

Trata-se de um encontro para o qual foram convidadas as personagens que podem nos colocar em contato com formas menos limitadas e excludentes de vivenciar o feminino e o masculino.

É uma tentativa de partilhar modelos alternativos de superação dos padrões rígidos que polarizam domínios específicos para mulheres e homens, baseados na diferença entre os sexos. É também uma tentativa de evidenciar o caráter arbitrário com que essas diferenças se configuram e assumem contornos das desigualdades que legitimam relações de opressão e dominação entre homens e mulheres.

Quando vai explicar os diferentes significados de uma palavra como “cabo”, para um anjo que caiu do céu e não conhece nada sobre a Terra, Emília adverte para o caráter polissêmico dos elementos da Língua Portuguesa, em que uma mesma palavra assume diferentes significados: cabo como extremidade por onde se segura alguma coisa, cabo como acidente geográfico, cabo como patente militar, cabo submarino, ou até mesmo “dar cabo”, que é uma forma de destruir alguma coisa. (LOBATO, 2007a, p. 20)

Ao referir-se à descrição dos enunciados, Foucault explicita que, embora muitas vezes as coisas sejam ditas umas pelas outras, uma mesma frase pode ter duas significações diferentes. Para ele, haver um não-dito que se encontra no que é dito, não afeta o enunciado:

A polissemia – que autoriza a hermenêutica e a descoberta de um outro sentido – diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis; ele pode ter, entrelaçadas ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica. (FOUCAULT, 2007. p. 125)

Esse recurso da polissemia foi amplamente utilizado na história do nosso país quando, por exemplo, a censura imposta pela ditadura militar impedia de circular qualquer espécie de crítica ao sistema de governo estabelecido. Era uma forma de se fazer circular os discursos de resistência, driblando os procedimentos de seu controle.

Henry Giroux, um dos representantes norte-americanos da teorização crítica sobre o currículo busca, no conceito de resistência, as bases para apresentar uma alternativa de superação para as ações de controle impostas na escola ou na vida social em geral. Influenciado pela concepção libertadora de educação de Paulo Freire, Giroux fala de uma “pedagogia da possibilidade” sugerindo formas possíveis de mediação para se explorar o potencial de resistência existente nas relações de poder. (SILVA, 2002, p. 53)

Porém, procurando adotar a “atitude pós-estruturalista” aventada por Tomaz Tadeu da Silva como teorização social sobre a linguagem e o processo de significação, que “abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade”, enfatizando “a indeterminação e a incerteza também em questões do conhecimento” (SILVA, 2002, p. 123) , tomei o conceito de resistência de modo diferente da vertente de teorização crítica.

Isso porque, inspirada em Foucault, acredito que onde existe uma relação de poder existe a possibilidade de resistência. Para esse autor, podemos modificar as formas de dominação exercidas por qualquer forma de poder utilizando estratégias específicas. Esse filósofo procura mostrar que o poder funciona e se dispõe em uma rede que cria pontos de resistência que podem ser abrangentes, mas

geralmente caracterizam-se por serem pequenos, passageiros e móveis. Na trama dessa rede, o poder passa pelos indivíduos permitindo que, a qualquer momento, eles possam exercer este poder ou mesmo sofrer sua ação. (FOUCAULT, 1992a, p. 183)

Com o sentido dado por Michel Foucault ao conceito de resistência, considere-se possível problematizar a lógica rígida dos opostos, naturalizada como adequada para orientar o comportamento da mulher e do homem. Para isso, tentei encontrar como foco de resistência as obras que permitem reconhecer na vivência das relações de gênero e sexualidade, um horizonte menos limitado.

Assim sendo, o foco principal deste trabalho consiste em mapear pontos de resistência nas formas binárias de representar o feminino e o masculino, assim como na representação da sexualidade hegemônica presente nos livros infantis. Menos para provocar rupturas imediatas no sistema que estabelece regras rígidas e dicotômicas para essas representações, do que para percebê-las fundamentalmente como pontos de resistência disseminados em toda a rede de poder.

O que procurei, portanto, foi identificar as personagens do universo literário infantil que, assumindo características múltiplas para as feminilidades e masculinidades, produzem pontos de uma resistência possível e necessária para qualquer processo de transformação.

E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder". (FOUCAULT, 1977, p. 92)

O caminho metodológico que segui buscou inicialmente a perspectiva sugerida por Michel Foucault para a análise do discurso, realizando uma tarefa que "... consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam". (FOUCAULT, 2007, p. 55)

A opção por este princípio impôs uma postura básica para a análise do discurso presente nas obras de literatura infantil: ler atendo-se apenas ao que é dito sobre ou pelas personagens femininas e masculinas dos textos, organizando os fragmentos que permitem problematizar a vontade de verdade promotora dos limites desse dizível.

Alfredo Veiga-Neto, baseado em explicações de Deleuze, considera que a organização das palavras, frases e proposições de um discurso “estão retidas no *corpus* que temos para analisar e são escolhidas em função do problema que temos em mente”.(VEIGA-NETO, 2007, p. 99)

Eis, portanto, a linha condutora desta análise: perguntar como são descritas as personagens infantis que não atendem ao modelo padronizado como natural ao feminino ou ao masculino e à sexualidade hegemônica, identificando o contexto discursivo em que se situam e possibilitam sua inserção em uma instituição escolar normalizadora, situada histórica e culturalmente.

Seguindo o entendimento de Foucault, quando rejeita a divisão simplificada dos discursos em oposições que convidam para um tratamento dialético como, por exemplo, deixando de um lado o bloco dos discursos do poder e do outro o bloco dos discursos de resistência (VEIGA-NETO, 2007, p. 105), pretendo buscar no discurso que se assujeita às condições de verdade inventadas pela razão, os pontos de resistência que existem nessa relação de poder.

Para isso, não procurei sob uma superfície aparente nos livros infantis um sentido secreto a ser descoberto. Procurei sim, retirar dos enunciados das histórias aquilo que não é imediatamente visível, mas que pode manifestar uma forma de resistência à rigidez das fronteiras entre o feminino e o masculino e à fixidez da sexualidade hegemônica. Portanto, tomei como objeto de análise as *performances verbais*¹³ presentes nos textos infantis disponíveis às crianças no interior das instituições escolares, descrevendo-as na sua existência material, no nível do próprio discurso.

Em suma, analisei as representações sobre feminilidades e masculinidades e também sobre a sexualidade hegemônica, pressupondo que o discurso presente nos livros infantis articula poder e saber de forma descontínua e, portanto não merece enquadramento numa divisão entre discurso dominante e dominado, ou entre discurso permitido e excluído. Isso porque, para Foucault:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1977, p. 96)

¹³ Performance verbal, ou performance lingüística, são expressões definidas por Foucault como todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural, ou artificial.

Só para um começo de conversa, lembrando que o universo da boneca Emília fará parte das reflexões que perpassam todo o processo de análise de livros infantis, identificamos no Sítio do Pica-Pau Amarelo personagens femininas como Dona Benta que, como dona da propriedade onde se passa toda a história, administra-a num modelo oposto ao do patriarcado, numa época em que atividades de organização e comando eram exclusivas dos homens.

Sem deixar de atentar, por exemplo, para a reprodução da relação de submissão escravocrata representada pela serviçal Tia Nastácia, a avó de Pedrinho e de Narizinho assume outras posturas incomuns às mulheres de seu tempo: grande consumidora de livros, sempre atenta aos progressos científicos e tecnológicos, dotada de invejável eloquência e além de tudo democrática.

Dona Benta é convidada para ser, juntamente com Tia Nastácia, representante da humanidade e do bom senso em uma conferência pela paz. Para o Rei Carol, que as indicou para esse cargo, “as duas são as mais humanas do mundo e também são grandes estadistas.” (LOBATO, 1994a, p. 7)

Além delas, não podemos nos esquecer de Emília que, entre outras ousadias, resolve até separar-se para sempre do marido, o porco Rabicó. (LOBATO, 2007b, p. 88)

Nessas situações, as personagens de Monteiro Lobato, Dona Benta e Emília resistem ao estereótipo feminino vigente que impunha à mulher, inclusive no meio rural, um universo privado de submissão ao poder do homem.

Outro foco de resistência a ser apontado em sua obra, diz respeito à linguagem adotada por Lobato nesses livros escritos para as crianças, em cujo registro predominam o tom coloquial que permite a utilização dos neologismos e o uso de vocabulário específico das variantes sociais¹⁴ e lingüísticas¹⁵.

Em *Emília no País da Gramática*, Dona Etimologia toma a palavra para posicionar-se em relação ao certo e ao errado no modo de se pronunciar as palavras. Ao responder a pergunta de Narizinho sobre quem falaria mais corretamente, se as pessoas da cidade nova ou as da cidade velha, responde

¹⁴ É importante ressaltar que o escritor Monteiro Lobato recebeu inúmeras críticas em relação à forma como descrevia as personagens negras e principalmente o caipira brasileiro, imortalizado no “Jeca Tatu”, pelo viés preconceituoso e racista que utilizava.

¹⁵ Entendemos como variantes lingüísticas as diferentes formas de se dizer a mesma coisa, dentro de uma mesma língua.

sabiamente que “ambas têm o direito de falar como quiserem e, portanto, ambas estão certas”. Também em relação aos gramáticos que preconizam a necessidade de fazer referência aos clássicos para garantir a correção do que se diz, Dona Etimologia afirma que “... isso é curteza de vistas”. Para ela, os escritores clássicos “...foram bons escritores *no seu tempo*. Se aparecessem agora seriam os primeiros a mudar ou adotar a língua de hoje, para *serem entendidos*.” (LOBATO, 1994b, p. 46)

Para um escritor interessado em penetrar no universo escolar enquanto mercado promissor para o consumo de suas obras literárias voltadas ao público infantil, o criador do Sítio do Pica-Pau Amarelo cria polêmica com seu estilo.

Ivan Russef apresenta parte de um artigo da revista *Única*, de novembro e dezembro de 1956, que expõe uma crítica incisiva contra a adoção da obra lobatiana pelas crianças. Sobre Monteiro Lobato tal artigo registra que:

Coube a esse erudito homem de letras e brilhante escritor a ousadia, no momento em que se alastra por esse Brasil afora a disseminação de uma literatura de duvidosa finalidade, principalmente para a infância, investir, com dados os mais preciosos, análise a mais objetiva e bem fundamentada, contra a obra perigosa de Monteiro Lobato [...] Precisávamos, no combate a essa malévola literatura, outros tantos brasileiros como o Padre Sales Brasil¹⁶, para mostrar aos pais de família em que ilusão se encontram, incentivando seus filhinhos a adotar livros prejudiciais à formação do caráter desses inocentes que terão de ser, amanhã, os homens do Brasil. (apud RUSSEF, 1997, p. 266)

Vê-se que, dentro da visão algumas vezes pedagogizante dos livros de Lobato, é possível identificar sua permanente intenção de inculcar “emilices” ou “donabentices” na cabeça de meninas e meninos. “Um desejo primordial de ‘meter idéias no bestunto’ da criançada”, “um procedimento criativo que subvertia aquela dominante literatura para adultos em miniatura.” (RUSSEF, 1997, p. 258) Um propósito de sinalizar para óticas diferenciadas de relacionamento com o que está estabelecido como verdade.

Acredito que, com maior ou menor propriedade, existem muitas outras personagens capazes de povoar o universo infantil com representações multifacetadas para as feminilidades e masculinidades e para a sexualidade. Basta querer procurá-las.

¹⁶ O Padre Sales Brasil é conhecido por suas críticas ao “insidioso” Monteiro Lobato, afirmando que a relatividade dos erros gramaticais apontados por Dona Benta em Emília no País da Gramática, empurra as crianças para a relatividade dos erros da vida. (RUSSEF, 1997, p. 265)

Aposto que muitas “Marias e Mários”, e outras “Joanas e Joões”, de diferentes maneiras já perceberam e refletiram sobre tais representações em suas leituras de textos, e principalmente de mundo, construindo suas subjetividades com mais autonomia e liberdade do que poderia estar previsto em qualquer tentativa de enformá-los.

Disposta a dar sentido e a responder a pergunta: “A escola tem futuro?”, Marisa Vorraber Costa entrevista um grupo de docentes e pesquisadores historicamente situados, porque quer mostrar diferentes óticas sobre a forma de se conceber a escola.

Faz isso para colocar em cena as “tramas e fios” das trajetórias pessoais e intelectuais de seus entrevistados, para “tecer as reflexões, preocupações e convicções” que caracterizam suas histórias e fundamentalmente “mostrar as nuances, os contrastes e certos confrontos entre diferentes formas de pensar.” (COSTA, 2007, p. 21)

Com essa idéia na cabeça, debruçei-me sobre o tecido construído pelas narrativas das histórias infantis, percebendo entre as “tramas e fios” escolhidos para tecê-los, aqueles que permitem enxergar “nuances, contrastes e certos confrontos” nas representações de gênero e sexualidade.

1.2 A RESISTÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL AOS BINARISMOS DE GÊNERO E À SEXUALIDADE HEGEMÔNICA

Neste trabalho, realizo uma aproximação à questão dos binarismos que delimita perfis antagônicos a serem entendidos como únicas possibilidades de se descrever o feminino e o masculino¹⁷, e da sexualidade hegemônica, utilizando como objeto de análise os livros de literatura produzidos para crianças.

Digo isso porque retiro da minha experiência¹⁸ como professora do ensino fundamental, o uso que se faz na escola dos livros infantis: selecionados, na maioria

¹⁷ Embora não seja partidária de uma concepção que preconize apenas a inversão dos elementos do par binário masculino/feminino, por considerar que tal procedimento mantém a relação de dominação e desigualdade que o pensamento dicotômico provoca, adotei no desenvolvimento do trabalho a regra de citar primeiramente o elemento feminino para, concordando com Guacira Lopes Louro, desestabilizar a idéia naturalizada de nomear a mulher como “segundo sexo” (LOURO, 2003, p. 46). É uma tentativa de desconstruir, pelo menos durante a feitura deste trabalho, a posição secundária ocupada pela mulher no par opositivo com o homem.

¹⁸ Experiência é neste texto entendida, concordando com Joan W. Scott, como algo “sempre contestável, portanto, sempre político”. É aquilo que “queremos explicar” e, portanto, traduz uma

das vezes, a partir do acervo disponível e categorizado de acordo com a idade das crianças leitoras ou ouvintes, esses livros são lidos na biblioteca ou na sala de aula, emprestados para serem lidos em casa, fazendo parte de um projeto de professores e pais que pretendem desenvolver na criança o gosto pela leitura.

Considerando então, que essa produção literária encontra na escola um referencial de aceitação e consumo, embora exista um mercado externo a ela, selecionei dentre os livros presentes nas bibliotecas escolares, aqueles que apresentam um perfil com menor hegemonia e fixidez para suas personagens femininas e masculinas.

Tratou-se de uma busca para identificar pontos de resistência nas relações de poder presentes na produção desses livros de literatura infantil que permitem a construção de personagens com características múltiplas e conseguem romper com a tradição de uma representação dicotômica para a mulher e para o homem.

Para isso, parto da premissa de que a maioria dos livros infantis traz um perfil dicotômico e fixo para suas personagens femininas e masculinas, mas é possível encontrar obras que não correspondam a essa normatização.

A identificação de tais obras esteve ancorada no conceito de resistência aventado por Michel Foucault (1926-1984), que discorre sobre as relações de poder inerentes aos agrupamentos sociais, considerando a existência de um potencial de resistência intrínseco nas relações ali estabelecidas. Para ele, a resistência constitui-se “no outro termo” das relações de poder e possibilita trilhar um caminho para as transformações porque provoca pequenos rompimentos no que é estabelecido arbitrariamente como verdade, evidenciando uma pluralidade de perspectivas para aquilo que seja ressignificado. (FOUCAULT, 1977, p. 90)

Além disso, como Foucault problematiza as questões naturalizadas socialmente para evidenciar as relações de poder que permeiam sua construção histórica, procurei desancorar a idéia de que os livros infantis possam apenas representar o feminino e o masculino como universos opostos.

Durante a investigação, contei ainda com a inspiração desconstrucionista apontada pelo filósofo Jacques Derrida (1930-2004) e assumida por feministas como

interpretação de determinado acontecimento, que não pode ser naturalizada como universal ou definitiva, nem pode ser fixada como um fundamento. Porém, sendo uma possibilidade de interrogação sobre os processos de formação dos sujeitos, pode abrir “novos caminhos para se pensar a mudança”. (SCOTT, 1999, p. 48)

Joan Scott e Guacira Lopes Louro para desestabilizar as verdades tidas socialmente como hegemônicas e universais.

Visto que, para Derrida, a desconstrução consiste em desfazer um sistema que imponha determinada forma de pensar ou agir, apontando para o rompimento da “hierarquia intrínseca a toda e qualquer dicotomia conceitual e, conseqüentemente, para o que há de necessariamente impositivo e conflitivo na universalidade dos conceitos” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 11), acredito ser uma tomada de posição importante no questionamento sobre a naturalidade com que a forma binária permeia as representações do feminino e do masculino, e a sexualidade se impõe de forma fixa e hegemônica.

Conforme lembra Guacira Lopes Louro, “desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma.” Para ela,

... ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade).” (LOURO, 2004, p. 42)

Assim sendo, as obras literárias produzidas para o público infantil, aceitas pelo mercado editorial e consumidas no ambiente escolar porque correspondem ao modelo social vigente para a formação do futuro cidadão, foram tomadas como formas de se vislumbrar personagens que ampliam o leque de possibilidades de caracterização para as feminilidades e masculinidades.

A análise das obras identificadas foi impulsionada pelo que Jorge Larrosa entende por “papel formativo da leitura”. Isso porque, segundo esse autor, uma leitura é mais do que um passatempo, um distanciamento da realidade ou mesmo um meio de se conseguir conhecimento. É algo que, enunciado anteriormente por Nietzsche, serve como instrumento para evidenciar “como se chega a ser o que se é”. (LARROSA, 2007, p. 130)

Dessa forma, procurei estabelecer um foco de análise sobre os livros infantis, buscando uma maior nitidez sobre aquelas personagens que assumem comportamentos alternativos à fixidez do que é estabelecido como adequado e exclusivo para mulheres e homens. Para isso retornei, com esse novo foco, à leitura daqueles títulos e autores que fizeram parte das minhas escolhas de leitura

enquanto professora da Rede Municipal de Curitiba, da Rede Estadual do Paraná, da Rede Particular de ensino fundamental e enquanto ministrante de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, para identificar os livros que poderiam servir como objeto dessa pesquisa.

Sem buscar um sentido único ou oculto para as representações de gênero e sexualidade, trabalhei sobre a materialidade dos textos na perspectiva foucaultiana da análise do discurso¹⁹, procurando evidenciar as relações que o próprio discurso põe em funcionamento na construção daquilo de que fala. Pois, para Foucault,

os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2007, p. 55)

Finalmente, como pano de fundo dessa análise em que pretendo evidenciar a historicidade e o caráter normativo com que são construídas e difundidas as verdades, procurei tomar como referência central as contribuições sobre questões de gênero e sexualidade das pesquisas até então produzidas pelos Estudos Culturais.

Isso se justifica pela intenção de utilizar o livro infantil como um dos artefatos culturais²⁰ que possibilita o contato com determinadas visões de mundo, contribuindo na construção da subjetividade do sujeito. Nesse contexto, autores como Marisa Vorraber, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza, Maria Isabel Edelweiss Bujes ou Rosa Maria Hessel Silveira serão utilizados para suscitar a inquietude diante das certezas, assim como, para estabelecer um novo olhar sobre o encaminhamento metodológico das pesquisas em educação, assumindo pretensiosamente o desejo de participar das reflexões que produzem saberes sobre as questões de gênero e sexualidade. Desejo o que, nas palavras de Marisa Vorraber Costa se traduz na convicção para :

Trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos

¹⁹ Tal enfoque se justifica diante da minha intenção de análise que pressupõe a leitura de textos de literatura infantil para identificar personagens que fogem ao padrão dicotômico de representação do feminino e do masculino porque, para Foucault, a análise do discurso “não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação”. (FOUCAULT, 2002, p. 70)

²⁰ Entendidos como produtos culturais que constituem as coisas que refletem. (COSTA, 2000, p.73)

daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida.” (COSTA, 2007, p. 14)

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos, sendo que em três deles me proponho a um embasamento teórico que delimitou o lugar de onde realizei a análise, ancorada nos autores a que já me referi e são interlocutores no compromisso de apontar para o estranhamento que permite questionar sobre a naturalização da lógica binária e da sexualidade hegemônica. Trata-se de uma tentativa de se historicizar e desnaturalizar o que entendemos por criança, por literatura e pelas questões de gênero e sexualidade para evidenciar a concepção foucaultiana do discurso como prática que constitui os sujeitos de que fala, assim como suas teorizações sobre as relações entre o saber, o poder e o sujeito

Trago como minha interlocutora, a principal personagem das histórias ambientadas no Sítio do Pica-Pau Amarelo, daquele que é considerado o pai da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato. A boneca Emília ocupa um lugar de destaque no texto, atuando como fio condutor que permeia minha fundamentação teórica e alinhava a análise dos livros infantis porque suas intervenções estabelecem um contraponto entre os discursos que enformam o sujeito e a materialização do assujeitamento ou da resistência.

Sua presença habitando as páginas desta dissertação se justifica pelo interesse em buscar a interrogação que a mesma estabelece com o mundo que a precede, questionando as verdades absolutas e imutáveis, com seu jeito particular de ver a realidade:

- A obra da Natureza está tão cheia de “bissurdos” como a obra dos homens. A Natureza vive experimentando e errando. Dá cem pés à centopéia e nem um para as minhocas – por que tanta injustiça? Faz um pêssego tão bonito e deixa que as moscas ponham ovos lá dentro e dos ovos saiam bichos que apodrecem a linda carne dos pêssegos – não é uma judiação? Veste os besouros com uma casca grossa demais e deixa as minhocas mais nuas do que a careca do Quindó – isso é erro. Quanto mais observo as coisas mais acho tudo torto e errado. (LOBATO, 1994a, p.24)

Enxergar o que há de “torto e errado” nas representações estreitadoras da visão de mundo, que obedecem ao que é imposto como verdade inquestionável permite, em contrapartida, a abertura de olhos para aquilo que possa provocar pequenas rupturas no *status quo*.

Como este trabalho parte da pergunta sobre a importância do contato de meninas e meninos com obras literárias que, embora se apresentem dentro da premissa geral daquilo que as crianças devem receber como aspecto formativo e, portanto, esteja normalizado no convívio social, consigam descrever suas personagens com características que superem as oposições dicotômicas entre o feminino e o masculino, desvelando formas não hegemônicas para a sexualidade, entendo ser possível mapear essas características e considerá-las pontos de resistência na ação coercitiva que se exerce sobre a criança.

Na parte final desta dissertação, esboço algumas considerações sobre o processo de análise que realizei nas obras de literatura infantil, não porque pretendo traçar uma conclusão definitiva diante dos resultados obtidos, mas como um convite para a reflexão sobre a existência de focos de resistência²¹ ao que se naturaliza arbitrariamente em relação às questões de gênero e sexualidade em nossa sociedade.

A pretensão foi tornar possível visualizar um efeito semelhante à pedra que cai em águas tranquilas: mesmo sem ter força para produzir uma grande onda, levar a acreditar na resistência às imposições que nos cercam, exercitando a liberdade da propagação de um movimento que nos permite vislumbrar a transformação.

²¹ Para a epígrafe de todos os capítulos, escolho um trecho da obra do compositor de música popular brasileira, Taiguara (1946-1996), reconhecendo sua opção de resistência à repressão da ditadura militar brasileira que impunha restrições às manifestações artísticas que questionassem o regime político vigente. Considerando que sessenta e oito de suas composições foram censuradas naquele período, ao abordar a resistência, este trabalho toca também nas questões relativas aos limites e possibilidades da liberdade humana, traduzidas por Taiguara em canção e que hoje podem ser ouvidas por quem acredite na construção de um mundo melhor para mulheres e homens.

2 O PENSAMENTO MODERNO NA SALA DE PARTO: NASCE A INFÂNCIA

Não existe uma criança pobre ou rica
Não existe uma criança boa ou má
O que existe é a criança
Não existe uma criança suja ou limpa
O que existe está nos olhos de quem vê
(Taiguara – *Pros filhos do Zé*)

Neste capítulo são apresentadas as premissas do pensamento moderno na constituição daquilo que entendemos por infância, tratando de levantar as características que passaram a ser observadas para fazer da criança um sujeito diferenciado do adulto, com necessidades particulares a serem supridas no seu processo de formação. Dentro desse contexto, apresenta a família como núcleo privilegiado nas sociedades industriais e o consequente papel da instituição escolar diante das práticas discursivas que sustentam as verdades construídas pelo adulto na relação de poder com a infância.

Considerando que a experiência da maternidade pode ser vivida de diferentes maneiras, Tia Nastácia repete o desejo do personagem Gepeto²², que esculpe um boneco de madeira sonhando com um menino de verdade²³, e costura para Lúcia, a menina do nariz arrebitado, uma boneca de pano. Com olhos de retrós preto, bastante desajeitada de corpo e parecendo uma bruxa, Emília nasce para ser companheira inseparável das reinações de Narizinho.

Muito embora surja das mãos da criada do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Emília adquire o perfil falante e irrequieto com o qual passa a ser identificada na relação que estabelece com sua dona, Narizinho. A forma e o conteúdo da boneca são criações de um determinado tempo e lugar: distante dos jogos eletrônicos, das bonecas escolhidas nos shoppings, das mensagens recebidas por e-mail, das conversas pelo MSN²⁴.

²² Gepeto é o personagem adulto do livro *As Aventuras de Pinóquio*, que cria um boneco de madeira e depois acompanha o processo que permite transformá-lo em um “menino de verdade”.

²³ *As Aventuras de Pinóquio*, obra de literatura infantil do escritor italiano Carlo Lorenzi, sob o pseudônimo de Carlo Collodi, ficou bastante conhecida ao ser adaptada, em 1940, pelos estúdios Walt Disney.

²⁴ O MSN, Web Messenger, é um recurso de mídia eletrônica que permite ao usuário conversar online e em tempo real com amigos e familiares usando apenas um navegador da Web.

Emília foi inventada para a felicidade de Narizinho. E, naquele momento, nenhum de seus progenitores – Lobato ou tia Nastácia – poderia supor que anos mais tarde, como estrela de TV, a personagem invadiria o imaginário e o cotidiano de muitas outras crianças²⁵. Também seria difícil imaginar a quantidade de diferenças existentes entre as crianças do Sítio, as que leem suas aventuras ou aquelas que as assistem em suas casas. O que possuem, intrinsecamente, que lhes faz pertencer a uma mesma denominação, ou seja, serem todas chamadas de crianças?

Para Sandra Mara Corazza, não existe uma “realidade intrínseca da criança”, mas sim formações históricas que, no seu entender, se constituem em:

...coordenadas sociais, culturais e de subjetivação – produzidas em condições históricas determinadas, dentro de certos regimes, relações e lutas de poder, saber, verdade –, que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos, levando-nos a chamar as crianças de crianças. (CORAZZA, 2007, p. 114)

Portanto, utilizamos o termo criança para designar algo que vai além do indivíduo possuidor das características humanas de quem ainda não cresceu. O que concebemos como criança é o sujeito produzido pelas coordenadas culturais que determinam o que é obrigatoriamente ser criança dentro de um dado agrupamento social. Dito isso, passemos agora a entender em que condições o período da vida humana, que atualmente denominamos de infância foi gestado e, seu nascimento ou invenção, considerado fruto da modernidade.

Em uma das conferências que Michel Foucault proferiu, no Rio de Janeiro, em maio de 1973²⁶, citou uma frase de Nietzsche para mostrar, por meio dela, a existência de elementos que disponibilizam um modelo para análise do que chamou de política da verdade. Sua reflexão a partir do que foi dito pelo filósofo alemão, serve de referencial para entendermos os diferentes significados para a infância, impostos, discursivamente, em diferentes momentos da história:

²⁵ A obra de Monteiro Lobato foi adaptada em diversas versões para a televisão: a primeira foi exibida entre 1952 e 1962 pela TV Tupi, em 1964 pela TV Cultura de São Paulo, em 1967 pela TV Bandeirantes. A adaptação mais conhecida e exportada para todo o mundo foi a apresentada entre 1977 e 1986 pela Rede Globo que, no ano 2000 comprou os direitos dos filhos de Monteiro Lobato para adaptar os textos e inserir novos argumentos para a série exibida entre os anos 2001 e 2007.

²⁶ Conferências de Michel Foucault na PUC-Rio de 21 a 25 de maio de 1973. (FOUCAULT, 2001)

Em algum ponto perdido deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante da maior mentira e da suprema arrogância da história universal.” (NIETZSCHE, apud FOUCAULT, 2001, p. 12)

Neste aforismo, Nietzsche expõe sua negação em relação à origem do conhecimento, afirmando a existência de relações de poder que criaram condições específicas para que fosse inventado em determinado momento histórico. Seguindo seu ponto de vista e contrariando as formas modernas de pensar, é possível entender o nascimento de conceitos como o produto de um jogo de forças em que, para Foucault “condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade.” (FOUCAULT, 2001, p. 26) Estar de acordo com esse pensamento, nos leva a perguntar quando foi inventada, ou ainda melhor, em que condições ocorreu o nascimento do conceito de infância?

Embora o pesquisador francês Philippe Ariès tenha sido criticado, por exemplo, pelo uso de fontes que deixaram a criança pobre sem visibilidade em sua pesquisa, ou ainda sobre a metodologia que usou para comprovar suas hipóteses, apresenta uma contribuição fundamental para nossa reflexão ao apontar a infância como um acontecimento característico da modernidade. Em *História Social da Criança e da Família*, o autor desenvolve uma tese sobre a posição assumida pela criança e pela família nas sociedades industriais, em que a criança deixa de ocupar um papel anônimo na organização dos grupos sociais e passa a adquirir um status que demanda cuidados indispensáveis nesta etapa de sua vida. (ARIÈS, 1981, p. 11) Em sua tese, data a invenção de um significado específico para essa fase da vida humana a partir do fim do século XVI e principalmente durante o século XVII, quando houve um grande desenvolvimento dos temas da primeira infância e a consolidação do significado moderno que ainda hoje atribuímos para o sujeito infantil. Para ele, embora essa descoberta da infância tenha começado no século XIII, foi a partir do final do século XVII que, de forma definitiva, a criança e a família assumem um novo lugar nas sociedades industriais. (ARIÈS, 1981, p. 225)

Ainda segundo Ariès, a arte medieval, ao deixar de representar a infância com características expressivas particulares, e sim como homens em tamanho reduzido, parece demonstrar a probabilidade de que não houvesse, naquele período, a observação de características específicas na criança que pudessem servir para enformá-la numa categoria à parte do mundo dos adultos. Em suas pesquisas, Ariès encontrou evidências de que a sociedade medieval desconhecia o sentimento da infância com significado diferenciado daquele que nutre apenas um sentimento de afeição pelas crianças. Embora não fossem negligenciadas de cuidados, não havia uma consciência de que a população infantil possuísse alguma particularidade que efetivamente a distinguisse do adulto, ou do adulto jovem. Seria esse o motivo pelo qual, até por volta do século XII, as crianças teriam sido significadas apenas em escala reduzida em relação aos indivíduos adultos. (ARIÈS, 1981, p. 11-156)

Com o advento da modernidade trazendo mudanças significativas na organização da vida social, aspectos que não se constituíam em objetos de observação passam a se constituir em formulações teóricas, visando fixar seu significado. Nesse contexto, a infância passa a ser nomeada e descrita, materializando o sentido que se quis dar a ela através do discurso. Ao construir uma narrativa para significar a criança, o pensamento moderno inventa o que passamos a entender como verdadeiro sobre a infância. É o nascimento de um conceito que passa a identificar a criança com características específicas e distintivas do mundo dos indivíduos adultos. Em outras palavras, tem-se a invenção da infância.

No enfoque dado pelo pensamento moderno, para explicarmos um elemento da realidade observada, precisamos criar conceitos revestidos de características em que pesem o valor da objetividade e da neutralidade do conhecimento. O método científico constitui-se, portanto, no único instrumento indicado para explicitar a verdade.

Dizendo de outro modo, para elucidar o funcionamento das coisas, o pensamento moderno utiliza conceitos universais como pontos de partida e de chegada de reflexões que pretendem a aplicação de um método que garanta a vinculação da ciência com a verdade.

A compreensão de como a modernidade estabeleceu sua racionalidade nos métodos e na lógica a ser usada nas representações acerca da realidade, é resumida por Alfredo Veiga-Neto como:

aquilo que se costuma denominar razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 26)

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva esclarece que a teoria, nessa visão tradicional, “é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. (Silva, 2002, p. 11) Em tal concepção, a realidade serviria como objeto de análise e reflexão para as formulações teóricas que, além de explicá-la, permitiriam uma generalização em qualquer outra situação similar.

As teorizações da modernidade, ao insistirem em universalizar conceitos que passaram a constituir a nossa maneira de conceber os fenômenos de determinado momento histórico, inventaram modelos que passaram a ser adotados como verdade. Assim, por meio da proliferação de discursos que vieram a considerar aspectos até então invisíveis para a sociedade, nasce um sentimento diferente sobre a criança, reconhecendo especificidades para essa parcela da população nos seus primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, o que entendemos atualmente por infância se constituiu como verdade apoiada em práticas discursivas que, alimentando nossas compreensões de um modo idealista, definiram formas corretas de intervenção pedagógica sobre esta fase da vida humana. Assim sendo,

... muito embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves e – quando sobrevivem... – tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou com pouca altura, varia enormemente de um lugar para outro (LAJOLO, 1997, p. 226)

Reconhecida em suas especificidades, a criança passou a ser objeto de preocupações teóricas que tornam a instituição escolar um ambiente necessário para a formação dos futuros adultos. Em situação escolar, a infância adquire perfil específico para adequar-se às intenções pedagógicas como um dado anterior à construção discursiva que, segundo Mariano Narodowski, diferencia epistemologicamente a criança do aluno. Para ele, “A criança aparece, em um

primeiro momento, como razão necessária para a construção do objeto aluno, e este é um espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar” (NARODOWSKI, 1993, p. 21)

Objetivando promover a formação do adulto necessário aos objetivos da modernidade, universaliza-se um perfil para a criança estabelecendo-se um referencial teórico específico que passa a orientar as ações educativas a ela endereçadas.

2.1 A INFÂNCIA DEMANDA CUIDADOS

Ao ingressar na carreira do magistério, pude comprovar o distanciamento da criança descrita nos livros didáticos que pretendiam me habilitar para o exercício da profissão de educador e as crianças reais que encontrei na escola pública de periferia em que comecei a lecionar. Havia aprendido no curso preparatório para professores, que a infância se constituía em um período da vida humana que podia ser descrito e até dividido em fases de desenvolvimento pelas quais os indivíduos passariam, sem que tenham sido mencionadas diferenças provenientes da realidade social em que esses indivíduos vivessem.

Isso porque, o psicólogo Jean Piaget, principal referência teórica da época, estabeleceu estágios para o desenvolvimento cognitivo infantil sem avaliar as influências do meio cultural. Para explicar o desenvolvimento psicológico das crianças, ele realizou observações e entrevistas com milhares de crianças suíças, afirmando a existência de mecanismos iguais para todos os seres humanos, portanto universais, por meio dos quais se processa a construção do conhecimento²⁷.

Os primeiros anos da década de 80 do século XX, início de minha trajetória profissional, muito embora ainda estivesse presente a idéia de uma necessária abnegação para esse cargo, foram marcados pela reflexão sobre o compromisso do educador para com o sucesso da universalização do ensino pretendido para todas as classes sociais, por meio de uma competência teórica construída nos bancos escolares.

²⁷ Piaget apontou para padrões de ação física e mental da criança que corresponderiam a quatro estágios do desenvolvimento infantil: sensorial-motor (0-2 anos), pré-operações (3-7 anos), operações concretas (8-11 anos) e operações formais (12-15 anos). (PIAGET, 1973)

Nesse contexto, munida de boa intenção e portadora da fundamentação teórica que, naquele tempo, ainda não compreendia atrelada a metanarrativas que inventaram a infância e idealizaram prescrições metodológicas adequadas para educá-la, comecei a trabalhar nas primeiras séries do ensino fundamental. Pude então, ao conhecer as crianças reais, aquelas que seriam objetos de minha ação educativa, procurar formas de enfrentar as dificuldades até então impensadas por mim.

Meu primeiro impulso foi acreditar que aqueles seres que se colocavam à minha frente eram assim como o anjinho da asa quebrada que, trazido do céu por Emília e desconhecendo todas as coisas deste mundo, passa a tê-la como professora. (LOBATO, 2007a, p. 18) Era a explicação mais “lógica” que eu podia encontrar, afinal, essa era a forma “natural” de conduzir meus pensamentos. Mas os “meus” anjinhos sem asas, não reagiam como o dela e não se mostravam interessados em aprender sobre esse novo mundo que eu tentava ensinar.

A estabilidade do conceito de infância aprendido no curso de formação mostrou-se inadequado às crianças reais que encontrei nessa e em todas as outras turmas que pude conhecer na trajetória de professora. Em consequente, pude constatar que, ao significar a criança, a modernidade inventou também formas corretas de educá-la e que, essas formas também não se mostravam adequadas às minhas necessidades.

A invenção de estratégias universais para conduzir o processo educativo nos coloca novamente na sala de parto. É o momento em que assistimos ao nascimento de um arquivo disposto a determinar quais as intervenções adequadas a serem praticadas pelos adultos sobre as crianças, dotando-as de legitimidade porque produzidas de acordo com um conjunto de regras que condicionam o que pode ou não ser dito pelo sujeito, em um determinado tempo e lugar.

Na perspectiva foucaultiana, um arquivo consiste em um conjunto de regras que “determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus “conteúdos”, seus limites e suas formas de se manifestar – quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 95)

Esse arquivo compõe-se do discurso pedagógico construído na articulação com o discurso psicológico, o discurso sociológico, o discurso médico e demais conjuntos de enunciados que, ao falarem da criança e de suas necessidades, constroem um campo de saber a ser incorporado como verdade.

Porém, nessa minha experiência como professora fui aprendendo que é possível, e muitas vezes imprescindível, exercitar cotidianamente a desconfiança que permite que não sejamos, de maneira incondicional, capturados e submetidos a verdades impostas como naturais e necessárias.

Portanto, concordando com Alfredo Veiga-Neto quando fala sobre a facilidade de se constatar que atualmente vivemos “... num mundo que é bastante diferente daquele idealizado – e em parte até mesmo realizado – pelos arquitetos do iluminismo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 43) desenvolvi este trabalho apostando na hipótese de que é necessário problematizar o conceito de infância inventado pela modernidade. Apostando também, que tal problematização promoverá, consequentemente, um olhar detido sobre os artefatos culturais tidos como apropriados para este segmento da população, porque entendidos e difundidos como portadores do modelo educativo adequado às crianças.

Com base nessas considerações, em vez de partir de um conceito universal de infância, este capítulo pretendeu, ao adotar uma perspectiva foucaultiana, entender a criança como resultado de práticas discursivas que constroem um tipo determinado de sujeito, impondo as regras de ação sobre ela. Assim sendo, supondo-se necessário perceber a criança inserida em um contexto específico, perpassado por múltiplos fatores que dão significado à sua existência e contribuem na construção de sua identidade, supõe-se também: “... abandonar várias narrativas românticas sobre a infância: a da sua inocência, a da sua bondade, a da naturalidade e da espontaneidade de sua progressão cognitiva, entre outras tantas.” (BUJES, 2001, p. 230)

Podemos, então, dizer que diferentes infâncias foram significadas através da linguagem, em diferentes momentos da história, de acordo com imposições do pensamento de cada época, de cada lugar. Nas palavras de Dona Etimologia que, em conversa com Emília, utiliza o termo “*certo*” para se referir ao que entendemos por aquilo que um jogo de poder apresenta como sendo a verdade absoluta, podemos relativizar o caráter universal com que se reveste um conceito como o de infância, – mesmo sem concordar com seu conceito de cultura:

- As pessoas cultas aprendem com professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de modo que não só repetem os erros aprendidos como perpetram erros novos, que por sua vez passam a ser repetidos adiante. Por fim, há tanta gente a cometer o mesmo erro que o erro vira uso, e portanto deixa de ser erro. O que nós hoje

chamamos certo, já foi erro em outros tempos. Assim é a vida, caros meninos. (LOBATO, 1994b, p. 37)

2.2 AS MUITAS SIGNIFICAÇÕES DA INFÂNCIA

As considerações enunciadas até aqui, sobre o processo de significação do conceito de infância pela modernidade, podem ser reconhecidas na pesquisa realizada por Philippe Ariès quando, ao observar registros em francês, datados até o século XVIII, constata que não existia na língua comum, uma distinção de vocabulário marcando a diferença entre a adolescência e a infância. (ARIÈS, 1981, p. 41) Esse historiador destaca que, uma mesma palavra da língua francesa, *enfant*, era aplicada tanto para descrever um rapaz como uma criança. Porém, seu estudo aponta também que, durante o século XVII, surgiu um novo hábito entre a burguesia, onde a palavra infância passou a se restringir ao sentido moderno. A expressão *petit enfant* começou a adquirir o sentido que atribuímos para a criança pequena. Entretanto, o autor percebe que a fala sobre essas crianças pequenas encontrava na língua a ausência de palavras que as distinguísse das maiores, salientando ainda que a lacuna para designar as crianças durante os primeiros anos de vida, só foi sanada no século XIX. (ARIÈS, 1981, p. 42 a 45)

O conhecimento dos dados apontados por Ariès não nos importa enquanto desenvolvimento cronológico do vocabulário da língua francesa, mas evidencia como a linguagem está condicionada pelo sujeito que a pronuncia. Nesse sentido, é importante nos remetermos a Foucault quando diz que: “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.” (apud VEIGA-NETO, 1996, p. 306)

Tal visão sobre a linguagem permite entender a formação de um sujeito e dos sentidos que ele dá às coisas do mundo a partir dos discursos que se lhe apresentam. Pode-se então perceber, na análise documental realizada por Ariès, um esforço de ampliação do vocabulário da língua francesa, criando palavras para nomear a criança pequena dentro do modelo criado pela burguesia.

Apenas para uma adequação vocabular ao que, as práticas discursivas já entendiam como diferentes, provocou o surgimento e ampliação de termos que, até

então, causavam ambigüidade entre o que passou a ser entendido como relacionado com a infância ou com a adolescência. Em outras palavras, as características que diferenciavam o período da infância do período da adolescência pré-existiam, mas só passaram a ser consideradas quando a burguesia definiu discursivamente seu significado.

A partir daí, procedeu-se uma adequação do léxico:

O francês seria portanto levado a tomar emprestado de outras línguas – línguas estrangeiras ou gírias usadas na escola ou nas diferentes profissões – palavras que designassem essa criança pequena pela qual começava a surgir um novo interesse: foi o caso do italiano *bambino*, que daria origem ao francês *bambin*. (ARIËS, 1981, p. 45)

Buscando outras significações, podemos encontrar, no Brasil, o vocábulo infância retirado do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa²⁸ que, por exemplo, aponta para um período da vida humana que vai do nascimento à adolescência, no qual o crescimento de características anatômicas, fisiológicas e psíquicas se faz, de forma concomitante, podendo ser dividida em: primeira infância (zero a três anos), segunda infância (três a sete anos) e terceira infância (sete anos até a puberdade).

Enfatizando fatores biológicos, esse conceito deixa de caracterizar a infância como construção histórica e cultural, submetendo-a a uma divisão que não contempla a diversidade de etapas que ocorrem de maneira não linear durante o processo de desenvolvimento infantil e pressupondo a conquista de patamares estratificados que devem ser seguidos pelo sujeito em formação, independentemente de sua condição de gênero, etnia, raça ou classe, para poder ser considerado pertencente ao mundo adulto.

A ênfase dada para características biológicas pode ainda representar a adoção de um determinismo em que, situações de opressão ou dominação sejam justificadas pela superioridade ou inferioridade das pessoas marcadas por diferenças hereditariamente herdadas, apresentam caráter imutável.

Tomaz Tadeu da Silva esclarece que, a opção por uma perspectiva pós-estruturalista – que vê o processo de significação como indeterminado e instável, produzido cultural e socialmente, e questiona o processo pelo qual algo é considerado como verdade – impossibilita entender a teoria separada de seus

²⁸ Aurélio. Novo Dicionário. 1. ed. (5. reimpressão) Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s/d.

efeitos de realidade. Por esse motivo, a descrição lingüística da realidade “estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2002, p. 11)

Sendo assim, o conceito universalizado de infância que limita-se à determinações de qualquer ordem, como a biológica ou a econômica, deixa de trazer para o tabuleiro do jogo de análise, outras variáveis importantes como: a etnia, a religião, o gênero, a idade, a cultura, as características culturais, os desejos, as fantasias etc. (VEIGA-NETO, 2007, p. 36)

Em outro exemplo sobre as diferentes formas de fixação de um sentido para determinado conceito, Marta Maria Chagas de Carvalho, aponta para práticas discursivas e institucionais que, realizadas no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920, significaram a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar. (CARVALHO, 1997, p. 270)

Nesse período em que a criança está sendo criada no Brasil, Monteiro Lobato identifica a escola como um nicho de consumo das obras que passa a produzir para o público infantil. Em *A chave do Tamanho*, Lobato preocupa-se em estabelecer um significado para a infância. Ao contrário dos adultos, descritos como “conservadores, com idéias emperradas na cabeça”, as crianças aparecem com outras características: para ele, a criançada era “radical”. Sem idéias enraizadas na cabeça, elas “gostavam de mudanças”. (LOBATO, 1982, p. 84)

Esse conceito de Lobato é também uma idealização, pois parte apenas das características das crianças do Sítio do Pica-Pau Amarelo, um mundo que ele criou como cenário para as aventuras a serem oferecidas às crianças brasileiras com o propósito, nas palavras de Ivan Russeff, “de meter idéias no bestunto da criançada...” (RUSSEFF, 1997, p. 252)

É também a partir da década de 1920, que se pode assistir a implantação de práticas tidas como científicas no campo da Pedagogia e que submetiam os alunos em experiências de medição, contrapondo-se aos pressupostos da pedagogia que previa a adaptação da criança a um modelo pré-estabelecido. Essas medições tinham o objetivo de fornecer dados para uma Carteira Biográfica Escolar a ser pensada enquanto dispositivo para produzir determinado tipo de conhecimento sobre o aluno: sua constituição física, seu tipo racial, marcas de hereditariedade ou de seu ambiente familiar, estabelecendo o caráter específico do aluno e

classificando-o como normal ou anormal. Era a forma reconhecida pela pedagogia científica para a organização de classes homogêneas ou distribuição das crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões. (CARVALHO, 1997, p. 273-277)

Distribuídas nesses espaços institucionais, a criança corresponderia mais objetivamente à intenção de controle dos comportamentos individuais, possibilitando ações de controle e regulamentação próprios ao poder disciplinar. Esses procedimentos utilizados pela escola, remetem-nos ao que Foucault afirma sobre o exame, aplicado enquanto um dos dispositivos de disciplina. Em suas palavras, o exame é “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. É um ritual que “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”. (FOUCAULT, 1987, p.154)

O uso escolar dos procedimentos de identificação da criança concentravam, além de contribuições da psicologia, saberes que integravam as demais ciências que lhe eram contemporâneas, como a antropologia, a medicina, a biologia e a psiquiatria. (CARVALHO, 1997, p. 270 - 273)

Ainda no Brasil, mas em um período bem mais recente, encontramos outro exemplo na relação entre o discurso e a produção do objeto de que fala, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, reconhece a condição peculiar da pessoa humana em desenvolvimento, considerando-a como criança até doze anos incompletos, e adolescente entre doze e dezoito anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidou no Brasil a idéia de criança enquanto sujeito de direitos, na esteira de outras várias leis criadas no século XIX para preservar a integridade física e emocional da criança, que implicaram um maior controle do Estado sobre a questão. (GOELLNER, 2003, p. 61). É um engajamento na tendência mundial daquilo que se passou a considerar como infância a partir do século XVIII, e nas políticas para garantir a dignidade e o respeito que essa faixa etária passou a ser vista como merecedora.

Esse documento dispõe sobre oportunidades e facilidades a serem garantidas para facultar ao sujeito nesta faixa etária, o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Por decreto e sanção do Presidente da República, a criança e o adolescente devem ser reconhecidos

como cidadãos de direitos a serem assegurados pela família, pela comunidade, pela sociedade e pelo Poder Público. Porém, mesmo sendo uma legislação entendida mundialmente como garantidora de direitos humanos fundamentais e, respondendo à ordem da Constituição de 1988 – legitimada através de um processo constituinte, essa lei recebe duras críticas da sociedade brasileira, que a entende, erroneamente²⁹, como promotora da impunidade entre os jovens.

O ECA, ao substituir a lei conhecida como Código do Menor³⁰, trouxe como avanço terminológico a substituição do termo “menor” que, na prática, acabava sempre relacionado aos filhos das classes sociais menos favorecidas - carentes ou infratores, pelos termos “criança e adolescente”, visando com essa mudança adequar o vocabulário jurídico às diversas realidades sócio-culturais desses sujeitos de direito. Essa alteração colocou em visibilidade a distinção com que eram e ainda são tratados os sujeitos da parcela da população que não é considerada como adulta e responsável por seus atos. Embora tenha dado materialidade a princípios constitucionais, a igualdade indistinta do exercício pleno de direitos para crianças e adolescentes mesmo prevista em lei, ainda é uma conquista a ser efetivada.

Em meio a tais considerações, o que vemos naturalizado pelo pensamento moderno como conceito de criança, pertence a um referencial teórico que pretende universalizá-lo em etapas semelhantes a serem vividas por qualquer ser humano nos seus primeiros anos de vida, em qualquer tempo ou lugar. Essa naturalização que fixa o significado de um conceito, é um produto das relações entre poder e saber na medida em que, quando uma vontade de verdade se impõe e marca o pensamento de uma sociedade, estabelece formas de dominação que podem se manifestar entre os sujeitos.

Dito de outra forma, o que se impõe como um produto da vontade de poder do adulto sobre a criança, se estabelece como verdade e dificulta qualquer forma de questionamento que possa abalar a unanimidade de sua aceitação. Isso porque, como nos ensina Maria Isabel Edelweiss Bujes: “É preciso ter presente que o poder é mais insidioso lá onde se exerce como verdade.” (BUJES, 2001, p. 191)

²⁹ Isso porque, o ECA pressupõe ações concretas do Poder Executivo em termos de políticas públicas que, se não efetivadas impedem a realização do próprio objetivo constitucional.

³⁰ Leis n.º 4.513, de 1964, e 6.697, de 10 de outubro de 1979.

2.3 O ADULTOCENTRISMO COMO MODELO NA RELAÇÃO DE PODER COM A INFÂNCIA

Como abordar a temática da infância supõe tratar das ações produzidas socialmente para promover uma ação sobre os sujeitos infantis, recorro à idéia de governo³¹ exposta por Foucault. Para ele, o governo corresponde a uma série de estratégias surgidas na modernidade, utilizadas para “capturar” os sujeitos, com a intenção de conduzir suas próprias ações e as ações dos outros. (FOUCAULT, 1992a, p. 277)

Fazendo uso das reflexões de Maria Isabel Bujes sobre a questão foucaultiana da governamentalidade, ao dar-se conta de que poderia “pensá-la a partir de dois ângulos, ou de dois pontos focais: a partir do indivíduo que se subjetiva/é subjetivado ou a partir das relações de poder que constituem/instituem tais processos” (BUJES, 2001. p. 78), passo a direcionar minha pesquisa para a criança assujeitada a regras que lhe definem discursivamente determinado perfil, assim como às manifestações de poder que possibilitam esse assujeitamento.

Considerando que o poder se apóia numa relação desigual de forças, e que a criança é sempre descrita a partir do discurso do adulto, é a ótica deste que constrói os enunciados que passam a constituir nosso entendimento sobre a infância. Desta forma, o que está naturalizado sendo constitutivo da realidade infantil, como sua dependência, sua incompletude, sua imaturidade, se relaciona ao perfil do adulto visto como independente, completo, maduro.

Mesmo que os discursos correntes sobre a infância deixem de configurar sua relação com o poder, é na intenção de estabelecer ações sobre a criança que o adulto produz enunciados que servem de suporte às técnicas de saber que pretendem assujeitá-la. Nesse sentido, fundamentada na concepção de Foucault de que o poder “é acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 1992a, p. 175), passo a afirmar que as relações de poder existentes na convivência entre crianças e adultos, apóia-se numa relação desigual de forças, em que a criança é descrita a partir do discurso do adulto.

³¹ Embora as traduções dos textos de Foucault utilizem o termo “governo”, Maria Isabel Bujes substitui “governo” por “governo” para diferenciar as situações em que se prevê o ato de conduzir as condutas humanas, conforme proposto por Alfredo Veiga-Neto no texto *Governo ou Governamento*. Nesse texto, Veiga-Neto sugere que o vocábulo *governo* seja substituído pelo termo *governo* quando se estiver tratando da denominação do ato de governar. (VEIGA-NETO, 2005)

Por esse motivo, é a ótica do outro, do adulto, que constrói os enunciados que passam a constituir nosso entendimento sobre a infância. Revestidos de cientificidade, esses enunciados correspondem à vontade de verdade estabelecida pelos teóricos da infância que, ao praticar seus discursos, formam as mentalidades dos sujeitos sociais institucionalizando formas de controle e normalização.

Maria Isabel Bujes afirma que: “a infância, seguindo este entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber.” (BUJES, 2001, p. 40) Porém, ainda seguindo a analítica do poder construída por Foucault, é preciso considerar que o campo das relações de poder é múltiplo e móvel, vindo a ser modificado em seu próprio exercício. Para ele,

“as distribuições do poder” e as “apropriações de saber” não representam mais do que cortes instantâneos em processos, seja de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos. (FOUCAULT, 1977, p. 94)

Tal regra explica a inexistência de um tipo de sujeição estável, absoluta, da criança em relação ao adulto e a conseqüente possibilidade de questionamento aos discursos que buscam sua dominação. Isso porque, para o filósofo, as relações entre poder e saber são “matrizes de transformação” na medida em que os discursos são parte integrante de um jogo complexo e instável no qual “podem ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. (FOUCAULT, 1977, p. 96)

É por essa razão, que a análise da formação da subjetividade infantil e do conteúdo dos artefatos culturais produzidos visando sua formação implica, numa perspectiva foucaultiana, na preocupação do pesquisador para com a visibilidade dos modos de funcionamento do poder. Penso que, por certo, esta investigação arriscou-se por caminhos que descartam a idealização de um conceito de infância, num percurso que pretendeu submeter ao estranhamento as verdades que sustentam discursivamente as formas de representação do feminino e do masculino nos livros de literatura infantil.

2.4 INFÂNCIA E ESCOLA

Segundo o historiador Philippe Ariès, durante bastante tempo após o seu surgimento, as escolas não tinham como objetivo principal a educação da infância. Entretanto, a partir do século XV, mas principalmente nos séculos XVI e XVII, as instituições passaram a

dedicar-se essencialmente à educação e à formação da juventude, inspirando-se em elementos de psicologia que eram encontrados e que hoje reconhecemos em Cordier, na Ratio dos jesuítas e na abundante literatura pedagógica de Port-Royal. (ARIÈS, 1981, p.191)

Apoiada nos discursos que norteavam a forma com que deveriam ser educadas as crianças, as instituições eclesiásticas e religiosas introduziram a disciplina como forma de controlar melhor os seus alunos. A partir do século XVIII, a escola passou a ser dividida pela condição social de seu aluno, atendendo ao que era determinado pelos “homens detentores da autoridade, da razão e do saber”, aqueles que “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social da educação, da formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade”. (ARIÈS, 1981, p. 193)

Para servir às necessidades da modernidade que inventou um significado específico para a criança e para a família, levando-as a assumir um novo lugar dentro das sociedades industriais, a escola constituiu-se em “uma instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”. (ARIÈS, 1981, p. 170) Nesse contexto, a criança, vista como ser imaturo e despreparado para a vida, passou a ser submetida a “um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos.” No fim do século XVII, ficou convencionalizado que essa preparação para a vida fosse assegurada pela escola, que passou a se constituir em uma instituição central na organização da sociedade. (ARIÈS, 1981, p. 277)

Nascida a partir da concepção de criança e família inventada pelo pensamento moderno, a escola do século XXI continua, nas palavras de Marisa Vorraber Costa como “instituição central na vida das sociedades e das pessoas”. Para ela, a escola

não carece de vitalidade. Seu propalado anacronismo parece ser seu catalisador, como uma Fênix que renasce das próprias cinzas. Se a escola

da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. (COSTA, 2007, p. 21)

É nessa escola que estão presentes, junto às obras infantis que desenham perfis dicotômicos e hegemônicos para os gêneros e para a sexualidade, livros que representam pontos de resistência a sugerir um mundo menos marcado pelas diferenças que geram desigualdades.

3 UMA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Só feche seu livro quem já aprendeu
Só peça outro amor quem já deu o seu
Quem não soube à sombra não sabe à luz
Vem não perde a luz de quem te conduz
(Taiguara – *Teu sonho não acabou*)

Este capítulo propõe a construção do sujeito a partir das práticas discursivas e não discursivas, considerando a literatura infantil como instrumento que contribui na formação do sujeito. Por esse motivo, aponta para a importância de se oferecer para as crianças, modelos alternativos à fixidez e dicotomia na construção das feminilidades e masculinidades.

Quanto aos discursos naturalizados sobre a importância da literatura, posiciona-se em relação à construção da subjetividade possibilitada pela experiência literária, analisando o processo de produção de um livro infantil e sua pedagogização na instituição escolar.

Expostos a um mundo de práticas discursivas e não discursivas, nos constituímos como sujeitos também a partir do que escutamos e lemos. Dito isso e seguindo a sensação descrita por Maria Bernadete Marques Abaurre que, após prefaciá-lo o livro de Fanny Abramovich *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices* (ABRAMOVICH, 1994, p. 7) resolve recuperar um conto de Andersen que marcou a sua infância – *A rainha da Neve* – passo a recordar da história muitas vezes lida em um livro emprestado da estante da casa de uma tia, naquele tempo professora primária e desde sempre grande incentivadora das descobertas de uma experiência literária.

Esse livro ficava exposto em uma grande estante que tomava toda a parede da sala e, ao lado da televisão ainda em preto e branco, disputava a atenção de quem se sentava ao sofá. Era da mesma estante que, anos depois, iria retirar material para minhas pesquisas escolares, numa época em que uma enciclopédia continha informações que se constituíam em tesouros porque não podiam ser acessadas por meio de outras fontes. Mesmo sem lembrar direito do título desse livro em especial, trago bastante vivos na memória cada detalhe do texto e das

ilustrações, que contavam os conflitos de um cachorrinho chamado Veludo³². Uma personagem que, após diversas vezes ter fugido de casa cavando um buraco por debaixo da cerca, vê-se um dia impedida de voltar.

Concordando com o que o professor espanhol Jorge Larrosa destaca como papel formativo da leitura, (LARROSA, 2007, p. 129) encontro como possível motivo para inúmeras releituras desse livro, o contato com uma transgressão que, mesmo realizada, não impede que tudo acabe com um final feliz. Embora não tenha reencontrado essa obra depois de adulta, pois nem mesmo sei o nome do seu autor, poderia classificar seu discurso como de caráter utilitário³³, moralizante, pois existia nele a tomada de consciência, por parte do pequeno cachorro, em não mais repetir um comportamento tido na obra como indesejável. Entretanto, considero ser possível que meu interesse de tantas vezes ter contato com o enredo apresentado venha de encontro, não com a intenção moralizante do texto que impunha uma punição para o não cumprimento das regras mas, quem sabe, uma maneira de pôr em questão o que estava normalizado como correto, admitindo sua transgressão.

O reconhecimento de que um enredo de uma história infantil pode diminuir as fronteiras entre o imaginário e o real para que se possa experimentar enfrentar as limitações impostas à sua condição de criança vem ao encontro ao que é preconizado por Lev Semenovitch Vigotski em relação ao jogo e às brincadeiras. Para ele:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1994, p. 134)

A leitura de um texto estaria, nesse contexto, permitindo que a criança vislumbrasse comportamentos alternativos àqueles determinados no rol de regras que o meio social imediato lhe oferece de maneira impositiva.

³² Embora não tenha reencontrado esse livro, descobri tratar-se do volume de número 7, da coleção mirim Livro Dourado, traduzida do original em inglês, com direitos para a língua portuguesa cedidos pela Golden Press, Inc., representante dos autores. Copyright 1952 by Golden Press, Inc., Portuguese edition, Copyright 1967 by Ao Livro Técnico S.A.

³³ Edmir Perroti classifica como utilitário o discurso presente nas obras literárias que pretendem a doutrinação do leitor. Segundo esse autor, em tais obras, a “instância ideológica” e a “busca de adesão” se constituem na essência da prática discursiva, descaracterizando sua narrativa enquanto categoria estética. (PERROTI, 1986, p. 29)

Sobre esse assunto, Jorge Larrosa compara o entendimento da imaginação no contexto atual, construído pela ciência moderna – no âmbito do psicológico – com seu entendimento na antigüidade, quando era reconhecida como meio essencial para a aquisição do conhecimento, recordando a máxima aristotélica medieval em que não haveria compreensão possível para o homem sem imaginação. (LARROSA, 2007, p. 131)

No entanto, Larrosa aponta também para uma nova compreensão lingüística do papel cognoscitivo da imaginação, em que não só ocorre a relação reprodutiva com a realidade dada como, e na sua opinião principalmente, uma relação produtiva. Pois, para ele, é possível evidenciar esse papel produtivo da imaginação por meio de uma concepção que considere o caráter formativo da leitura. Para isso, seria necessário estabelecer uma relação tão estreita entre o texto e a subjetividade, que permitisse deixar marcas naquilo que somos. Permitisse, em última instância, estabelecer uma diferença entre os acontecimentos pelos quais simplesmente passamos durante nossa existência, daqueles que se constituem em experiência de vida porque “nos passam” e nos afetam “como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”. (LARROSA, 2007, p. 133)

Numa hipótese de que o autor das aventuras do cachorrinho Veludo tenha escrito sua obra na intenção de que ela influenciasse na formação de um comportamento infantil adequado para o contexto social daquela época³⁴ - que pressupunha que a criança respondesse positivamente ao conjunto de regras estabelecidas, acatando-as indistintamente - seu objetivo poderia ser subvertido por uma leitura que encontrasse na transgressão da personagem uma expectativa inédita de comportamento. Ao invés de coibir a idéia do não cumprimento às regras estabelecidas, o texto estaria aventando a possibilidade de que as regras sejam descumpridas se o leitor acreditar que aquilo que sabia sobre a autoridade e a norma pode ser questionado.

Mesmo assim, considerando uma leitura que estivesse na contramão de uma expectativa moralizante, essa história teria cumprido uma função formativa, permitindo uma diminuição das fronteiras entre o imaginário e o real, embora com resultado inverso ao que estamos supondo ter sido a intenção de seu autor.

³⁴ Embora sem precisar a data dessa publicação, mas considerando a época em que a coleção a que pertencia, pois foi editada no Brasil (Copyright 1967 by Ao Livro Técnico S. A.), é possível inseri-la no contexto moralizante dos livros produzidos para a infância, que demarcavam sua função educativa e transmissora dos valores a serem incorporados pelas crianças.

Respondendo a aspectos relacionados à subjetividade do leitor, essa e qualquer outra obra possibilitará uma experiência formativa quando aquele que lê se fizer ouvinte, atendendo dessa forma a uma necessidade intrínseca em qualquer espécie de transformação.

Na entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995, Jorge Larrosa resume com propriedade o que pensa sobre a formação como leitura, observando que o ato de ler nem sempre se configura em uma experiência de formação porque o leitor pode recusar-se a ouvir o que ela tem a dizer:

De meu ponto de vista, tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo que temos de prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação. (LARROSA, 2007, p. 133)

Podemos então dizer, assim como já dissemos sobre a infância, que uma obra literária pode ser significada de diferentes maneiras, embora existam movimentos que configuram relações de poder dispostos a enformá-la e reproduzi-la em um modelo específico.

3.1 USOS E ABUSOS DA LITERATURA INFANTIL

O “pai” de Emília, Monteiro Lobato, lançou no natal de 1920 sua primeira história ambientada no Sítio do Pica-Pau Amarelo: *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Um dos maiores autores e inventor da literatura infanto juvenil brasileira, segundo Marcia Camargos e Vladimir Sachetta³⁵, Lobato iniciou seu projeto para oferecer às crianças brasileiras mais do que as fábulas ambientadas da Europa que eram importadas e traduzidas para o português.

Mesmo tendo realizado esse projeto com vistas ao mercado editorial que se abria para a construção da criança necessária às intenções da modernidade, conseguiu construir personagens infantis que rompiam em certa medida com a

³⁵ Em nota introdutória das edições da editora Globo para a obra de Monteiro Lobato destinada ao público infantil.

universalização de um perfil infantil e delimitação de formas específicas de se conviver com ele:

Monteiro Lobato respeitava a inteligência das crianças e dos jovens. No Sítio do Pica-Pau Amarelo toda a turma tem vez e tem voz. Os netos de Dona Benta são sempre ouvidos com carinho, convivendo com os adultos de igual para igual. (SACHETA in LOBATO, 2007a, p.7)

Tanto Dona Benta, dona do sítio e avó de Narizinho, como Tia Nastácia, sua empregada, confirmam essa afirmação:

- Bem diz o ditado, que quanto mais se vive mais se aprende. Estou com mais de sessenta anos e todos os dias aprendo coisas novas com esta minha neta de chifre furado...
- Criança de hoje, sinhá, já nasce sabendo. No meu tempo, menina assim desse porte andava no braço da ama, de chupeta na boca. Hoje?... Credo! Nem é bom falar... (LOBATO, 2007b, p.44)

Ao tratar do aparecimento da literatura infantil, Regina Zilbermann reporta-se ao paralelismo com o fenômeno social que passa a idealizar a criança, transformando-a em um dos eixos ao redor do qual a burguesia se organiza a partir do século XVIII. Como elemento aglutinador de um novo conceito de família, da vida privada, da posição ocupada por seus genitores, a criança e as instituições ligadas a ela passam a receber atenção especial por parte da sociedade interessada em transmitir os modelos valorizados nesse contexto:

Com isto, fez-se necessário o surgimento concomitante das instituições e produtos culturais que não apenas divulgassem estas novas proposições, mas que igualmente condicionassem a criança ao novo papel a ser desempenhado. (ZILBERMANN, 1983, p.19)

O historiador Philippe Ariès, ao examinar documentos iconográficos do século XVIII, fundamenta as palavras de Zilbermann. Ele conclui que “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”, afirmando ainda, que o século XVIII correspondeu a um “momento em que a família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada. (ARIÈS, 1981, p.177-278) Em sua tese sobre a posição assumida pela criança e pela família nas sociedades industriais, Ariès observa que a criança deixa de ocupar um papel anônimo na organização dos grupos sociais e passa a adquirir um status que demanda cuidados indispensáveis nessa etapa de sua vida.

Esse contexto que determina o formato da ação educativa sobre a criança, marca também a mediação realizada pelo adulto na oferta de textos literários para meninas e meninos. “Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia”. (PENNAC, 1993, p. 21) É com essa expressão que o romancista francês Daniel Pennac explica a diferença da postura adotada pelo adulto quando, nos primeiros anos da criança se transforma em seu contador de histórias, daquela quando quer impor a necessidade de se ler um livro.

Essa mudança, ainda segundo Pennac, acontece principalmente quando a criança deixa de contar apenas com as relações familiares para interagir com outras pessoas da sua cultura, passando a freqüentar a escola que, ao mesmo tempo em que amplia o universo de indivíduos de seu meio social mais próximo, traz também a observância de determinadas regras, que organizam o atendimento pedagógico dessa criança, agora sob a responsabilidade da instituição. Para Pennac, quando lemos para as crianças pequenas para vê-las descobrindo o mundo enquanto elas ainda não sabem ler, possibilitamos que ela descubra a “virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido” (PENNAC, 1993, p. 34)

Diferentemente do sentimento prazeroso que desperta, por exemplo, uma leitura na cabeceira da cama para aconchegar o sono da criança pequena, a obrigatoriedade da leitura na escola transforma-se em um pesadelo para as crianças maiores.

Em *Como um Romance*, Pennac comenta sobre a manifestação do dogma criado em torno do ato de ler quando um professor solicita que seus alunos adolescentes produzam um texto a partir da frase “*Leia para viver*”, do escritor francês, Gustave Flaubert. O resultado é unânime em torno da idéia de que é preciso ler: todas as trinta e cinco redações produzidas repetem a interminável ladainha da expressão educativa “É preciso ler”. E, como argumentação, os estudantes enumeram diferentes motivos que justificariam a importância da leitura:

- Para aprender
- Para dar certo nos estudos.
- Para nos informarmos.
- Para sabermos de onde viemos
- Para sabermos quem somos
- Para conhecer melhor os outros.
- Para saber para onde vamos.
- Para conservar a memória do passado.
- Para esclarecer nosso presente.
- Para aproveitar as experiências anteriores.

- Para não repetir as besteiras dos nossos ancestrais.
- Para ganhar tempo.
- Para nos evadirmos
- Para buscarmos um sentido na vida
- Para compreender os fundamentos de nossa civilização
- Para alimentar nossa curiosidade.
- Para nos distrairmos
- Para nos informarmos
- Para nos cultivarmos.
- Para comunicar.
- Para exercer nosso espírito crítico (PENNAC, 1993, p. 70)

Porém, na avaliação desse professor, cada uma das palavras que os adolescentes utilizaram em suas produções evidencia um grande distanciamento dos livros. Embora digam sobre a importância da leitura, não se constituem em leitores. Isso comprova a existência no discurso escolar de uma premissa naturalizada na instituição, que os alunos aprenderam a repetir. Mesmo que aquilo que repitam exaustivamente não faça parte de suas vidas reais. Todos concordam e se expressam “dentro do verdadeiro”, isto é, de acordo com o que se espera socialmente de um estudante: que ele diga que ler é importante, mesmo que ele próprio nunca leia.

É como no exemplo dado por Foucault, em *A ordem do discurso*, sobre os botânicos e biólogos que, no século XIX, não aceitaram como uma tese verdadeira o que Mendel falava sobre a ocorrência do traço hereditário. Isso porque, “Mendel dizia a verdade, mas não estava “no verdadeiro” do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos.” (FOUCAULT, 2002, p. 35)

Entre os alunos era entendido como natural a apologia ao ato de ler e por esse motivo, correspondendo à regra reconhecida pelo grupo como normal, a expressão se transformava em um chavão a ser repetido exaustivamente: “É preciso ler”. Entretanto, por meio de uma conversa desse professor com uma amiga, Pennac problematiza a maneira como ocorre a naturalização de algumas formas de se ver e se estabelecer relações com o mundo. Em tal conversa, a amiga questiona sobre o motivo pelo qual o professor deixou de esclarecer aos seus alunos, o contexto em que o escritor Flaubert dizia que era preciso ler.

Flaubert dizia essa frase quando mandava alguém que o estava incomodando, no caso Louise, aos livros dela: era para que fosse ler e o deixasse trabalhar em paz. A amiga do professor relata que: “Na pluma de Flaubert quando

escrevia à Louise, queria dizer bem claro: ‘Leia para me deixar viver’, você explicou isso aos seus alunos? Não? Por quê?” (PENNAC, 1993, p. 75)

Se uma questão como verbalizar que é importante ler se naturaliza, ela perde a dimensão histórica com que foi construída, isso é, passa a ser vista como uma premissa, algo que sempre existiu e por esse motivo, não tem como ser questionada ou mesmo transformada. Apenas reproduzida.

No exemplo dos adolescentes, a frase que afirmava ser preciso ler foi automaticamente e de forma irrestrita associada à leitura como necessidade humana, como traço distintivo das outras espécies, como recurso que nos é oferecido socialmente para nosso engrandecimento. Embora nenhum deles demonstre utilizar tal recurso na gestão de sua própria vida. Nesse contexto, a expressão “É preciso ler” jamais poderia ser, de antemão, interpretada como justificativa a ser apresentada por um escritor reconhecido, que queria apenas propor uma ocupação qualquer para alguém que lhe incomodava. Isso seria anormal ao esperado, contrário ao que estaria convencionado como regra do jogo. Seria impensável supor que um escritor não estivesse dizendo essas palavras como forma de enaltecer o ato de ler, visto ser ele próprio representante desse processo: um produtor de material para ser lido.

Quando Paulo Freire refere-se às implicações de um texto com o seu contexto, fala de como em diferentes momentos de sua vida o ato de ler se constituiu em uma experiência existencial. Lembra-se da infância, momento em que ainda não sabia ler a palavra, mas realizava a leitura de seu mundo particular em que, por exemplo, brincava à sombra das árvores, experimentando nos galhos à sua altura, aventuras que lhe preparavam para riscos maiores. Conta que do contexto de seu mundo imediato, fazia parte, entre outras coisas, “a linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.” (FREIRE, 1997, p. 13 - 14)

É essa uma das formas pelas quais vamos incorporando cotidianamente um universo de verdades reconhecidas, que nos constituem como sujeitos e passam a orientar nossos caminhos e as possíveis maneiras de vermos e atuarmos no mundo ao nosso redor. O alargamento de tais verdades só seria possível se estas fossem percebidas em seu caráter histórico, construído. Se ousássemos andar na contramão do estabelecimento dos regimes de verdade, questionando a

arbitrariedade da imposição dos mesmos. De outra forma, torna-se impossível “escrever” ou “reescrever” o mundo, quer dizer, de transformá-lo.

A limitação do olhar sobre determinado assunto, – promovendo a ação de repetir o que todo mundo diz, pensando apenas aquilo que todo mundo pensa, ou mesmo sabendo absolutamente aquilo que todo mundo já sabe, – institui os lugares comuns dos discursos, os estereótipos. Para Jorge Larrosa:

Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo. (Larrosa, 1995, p.84)

Então, se não nos convenceremos mecanicamente com os estereótipos que ditam, por exemplo, formas dicotômicas para a vivência do feminino e do masculino, e nos propusermos a uma amplitude no olhar sobre as coisas, poderemos constituí-las numa gama maior de alternativas para o controle do dizível e do não dizível em um regime de verdade.

Porém, como a obra literária dirigida ao público infantil recebe das práticas discursivas e não discursivas – principalmente da instituição escolar – os limites a serem respeitados, dificilmente será produzida com essa amplitude no olhar, sob o risco de ser descaracterizada como adequada para ser consumida por sujeitos em processo de formação.

Segundo Regina Zilberman, a literatura infantil não está confinada no território da arte literária, constituindo-se em objeto de circulação como cultura de massa, já que os livros para as crianças “estão comprometidos com um sistema de divulgação e consumo característicos da indústria cultural³⁶” e também passam por processos de produção que insistem em assinalar a “repetição de clichês, personagens estereotipadas, banalização do assunto, reforço da ideologia vigente”. (ZILBERMAN, 1985a, p. 84)

Nessa trama que sustenta o discurso possível, uma obra literária será, portanto, a exteriorização do ponto de vista do autor, carregado não só de sua subjetividade, mas também e muitas vezes prioritariamente, do que ele identifica

³⁶ Como na perspectiva foucaultiana o poder é exercido de forma descentralizada, distribuído em uma rede que perpassa todo o tecido social, a indústria cultural não se configura como elemento a ser privilegiado na discussão sobre as relações de poder. Isso porque, para Foucault, “o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. (FOUCAULT, 1992a, p. 175)

como fronteira e condição para o seu dizer se encontrar dentro do regime de verdade daquele tempo e lugar. É a condição indispensável para que sua obra seja objeto de consumo. Na subjetividade desse autor estarão presentes, entre os ecos de sua formação, aqueles que são possíveis de ser trazidos à consciência, mas estarão articulados também aos outros, inconscientes, relacionados às regras que constituem e emolduram um discurso. E esses ecos, se exteriorizarão mesmo que não sejam identificados ou mesmo requisitados explicitamente para fazerem parte da construção dos enunciados.

Assim, se definirão as posições que o sujeito ocupa no interior de uma mesma prática discursiva, falando de objetos diferentes, tendo opiniões opostas, fazendo escolhas contraditórias ou reafirmando o que já foi dito. (FOUCAULT, 2007, p. 224)

Portanto, um autor produzirá enunciados com diferente grau de novidade, de acordo com o nível de sujeição às regras de expressão e censura que condicionam em si mesmo, o exercício da função enunciativa. O leitor desses enunciados, visto dessa forma, estará sendo formado pelas práticas discursivas e não discursivas com as quais interage socialmente.

O escritor búlgaro Elias Canetti, Prêmio Nobel de Literatura em 1981, por exemplo, descreve em sua obra auto-biográfica *A Língua Absolvida*, seu fascínio enquanto, ainda menino, vê seu pai totalmente absorto diante das páginas de um jornal. Ao tentar imitá-lo, para descobrir o motivo de tamanha entrega, repete os movimentos laterais de cabeça feitos pelo pai, assim como aproxima-se das folhas para cheirar o papel. Quando o pai, por sua vez, observa o interesse do filho pelo que estava fazendo e lhe explica que, na verdade, o importante naquele papel eram aquelas manchas pretas, as letras que um dia o filho iria conhecer, Canetti vê despertar em si mesmo algo que vai além do desejo de aprender a ler. Descobre o gosto e prazer da leitura. Em suas palavras, viu despertar em si “um insaciável anseio pelas letras”. (CANETTI, 1987, p. 37)

Não como algo necessário e imposto, mas como algo que se quer e que, nas palavras de Daniel Pennac, que se quer roubar pois, para esse escritor: “O tempo para ler é sempre um tempo roubado. (Tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar.) Roubado a quê? Digamos à obrigação de viver.” (PENNAC, 1993, p. 118)

Pennac destaca ainda que, quando alguém lê, manifesta uma reação a todas as outras coisas que fazem parte da sua vida. Em suas palavras:

Cada leitura é um ato de resistência.
De resistência a quê? A todas as contingências. Todas:
- Sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, climáticas, familiares, domésticas, gregárias, patológicas, pecuniárias, ideológicas, culturais, ou umbilicais.
Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos.
(PENNAC, 1993, p. 81)

Por isso, descobrir a vontade de ler, ao contrário do falar sobre a necessidade de se ler, é uma construção subjetiva que nos afeta na medida em que contribui para modificar aquilo que somos. É uma experiência porque traz algo de novo para a maneira com que nos relacionamos com o mundo.

No entanto, falar sobre a necessidade de se ler se constitui apenas em uma atitude responsiva aos discursos de verdade que a escola cria e faz circular para estabelecer uma relação de poder sobre os alunos. Não é uma experiência de formação porque o que é repetido se mantém intacto na exterioridade do sujeito que fala, sem a necessidade da atribuição de um sentido para si mesmo.

Mas a literatura infantil não se encerra na palavra escrita expressa nos livros. Aliás, é na tradição oral que encontramos uma grande fonte de histórias e lendas pertencentes ao patrimônio dos povos, que permanecem até hoje vivas no imaginário infantil. Fanny Abramovich resume o encantamento da primeira experiência com a literatura através de suas lembranças:

Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando eu era muito pequenina, ouvindo minha mãe contar algo bonito todas as noites, antes de eu adormecer, como se fosse um ritual... (ABRAMOVICH, 1994, p. 10)

Quando os adultos eram as principais fontes de informação para a criança, era a eles a quem recorriam meninas e meninos curiosos em aprender sobre algum assunto. É assim no Sítio do Pica-Pau Amarelo quando Pedrinho procura Tia Nastácia para saber se saci existe. A resposta que recebeu foi sobre a necessidade de procurar quem já tinha visto um e que entendia muito bem desse assunto: “O Tio Barnabé. Fale com ele. Negro sabido está ali! Entende de todas as feitiçarias, e de saci, de mula-sem-cabeça, de lobisomem – de tudo.” (LOBATO, 2007c, p. 21)

Era em volta da fogueira que nossos antepassados se reuniam para escutar relatos das viagens dos guerreiros, explicações dogmáticas para os fenômenos da natureza, palavras de sabedoria dos mais velhos. Oralmente também eram narradas histórias criadas pelas gerações anteriores, que seriam perpetuadas na transmissão de boca em boca nessa, e nas próximas gerações. Para Cecília Meireles:

O ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida. (MEIRELES, 1984, p.47)

Essa professora e poetisa brasileira estabelece, como primeiro caso de Literatura Infantil, os registros escritos das tradições orais, citando como alguns dos exemplos possíveis, a coleção de contos dos Irmãos Grimm³⁷ ou mesmo as fábulas de La Fontaine³⁸. (MEIRELES, 1984, p. 88) Em seguida, cita como segundo caso os livros que foram escritos para uma criança em particular, mas passaram a ser de uso generalizado, como *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon³⁹. Como terceiro caso, os livros que não foram escritos para as crianças, mas foram adaptados, reduzidos para ficarem mais compreensíveis ao público infantil.

Nos três casos observa-se a tentativa da produção literária que se fizesse interessante às crianças em diferentes épocas e lugares, sendo que na forma oral, as histórias recebiam tratamento específico que lhes conferia novos perfis de acordo com o agrupamento humano que lhe tomava como objeto cultural. Tanto é assim que, até os dias de hoje, conhecemos e exercitamos o ditado popular de que “quem conta um conto, aumenta um ponto.” Dessa forma, uma mesma história como Chapeuzinho Vermelho recebeu versões diferentes escritas por Charles Perrault⁴⁰, Irmãos Grimm ou por Hans Christian Andersen⁴¹, que é considerado o primeiro escritor infantil, visto que os dois primeiros apenas transcreviam as histórias contadas pelo povo. Em cada uma delas são transmitidos valores como a bondade, o amor ou a verdade, embora apresentem como desfecho situações bem diferentes:

³⁷ Dois alemães que se dedicaram ao registro de fábulas e contos de fadas no início do século XIX.

³⁸ Poeta e fabulista francês do final do século XVII.

³⁹ Fénelon foi preceptor do neto de Luís XIV, o Rei-Sol, para quem escreveu admiráveis obras com o fim específico de educar e instruir seu discípulo.

⁴⁰ Escritor e poeta francês do século XVII, foi o primeiro a registrar o gênero literário dos contos de fadas.

⁴¹ Poeta e escritor dinamarquês do século XIX que escreveu histórias infantis, destacando-se na escrita dos contos de fadas.

na versão de Charles Perrault, por exemplo, Chapeuzinho e a avó são devoradas pelo lobo, enquanto que nas outras versões, a história termina com um final feliz.

Ao comparecer a uma festa no Sítio do Pica-Pau Amarelo, a mesma Chapeuzinho Vermelho esclarece a dúvida sobre as diferentes formas pelas quais é chamada pelas crianças de diferentes lugares. Ela diz que, embora seu verdadeiro nome seja Capinha Vermelha, também pode ser chamada de Capuzinho, ou mesmo Chapeuzinho Vermelho. (LOBATO, 2007d, p. 25). Além de se transformar em convidada especial nas aventuras de Lobato, Chapeuzinho e outras personagens dos Contos de fadas têm recebido inúmeras versões no decorrer dos anos.

Em uma paródia dessa personagem, Chico Buarque, por exemplo, escreve a história de uma menina medrosa, que tendo medo de tudo, era amarelada de medo. Tinha medo de trovão, da sombra, de pesadelo, de minhoca, mas o maior de todos os seus medos era um dia encontrar um lobo:

Um lobo que não existia.
E Chapeuzinho Amarelo,
De tanto sonhar com o lobo,
De tanto esperar o lobo,
Um dia topou com ele... (BUARQUE, 1997)

A materialização de uma coisa que não existe, mas torna-se real para aquele que acredita nela, é uma analogia ao entendimento de que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2007, p. 55)

Enfim, ainda resta perguntar: Será que algumas atitudes adotadas ou sofridas pelas personagens dos Contos de Fadas não estariam povoando de preconceitos de gênero uma das formas de que dispõem as crianças para conhecer o mundo? Se existem motivos – que não as representações do feminino e do masculino – justificando o contato das crianças com os Contos de Fadas, não seria importante o questionamento sobre o discurso reprodutor das desigualdades entre os gêneros presentes neles? Como outras obras direcionadas ao público infantil representam o feminino e o masculino? Quais as obras que fogem à representação dicotômica do feminino e do masculino e quais características são contempladas por esses modelos alternativos?

3.2 A MAQUINARIA DE LIVROS PARA A INFÂNCIA

O final do século XVII e a primeira metade do século XVIII marcam a publicação das primeiras obras especificamente destinadas ao público infantil, na Europa, embora antes desse período tenham sido escritas histórias, na França, que foram posteriormente consideradas como apropriadas às crianças. Isso porque, como já foi dito, a infância não existia enquanto faixa etária diferenciada do mundo adulto. (ZILBERMANN, 1985a, p. 13)

É apenas com o advento da modernidade que a criança passa a ser vista como portadora de necessidades e interesses próprios, inserida num contexto que evidenciava uma nova noção de agrupamento familiar, com características de um núcleo unicelular e privado. Para Regina Zilbermann:

É a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada um dos baluartes deste modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual).” (ZILBERMAN, 1985b, p. 16)

O século XVIII assistiu também o aperfeiçoamento das técnicas de impressão que possibilitaram a expansão da produção de livros e estreitaram as relações entre a literatura e a escola, pois passou a caber à instituição escolar não só a responsabilidade de habilitar a criança para o exercício da leitura, mas principalmente oferecer-lhe instrumentos de preparação para a vida em sociedade dentro dos preceitos então valorizados.

Laura Sandroni aponta para o intuito explícito das obras literárias dirigidas ao público infantil que pretendiam o “instruir divertindo”, afirmando que:

Essa ligação pedagogia/livro infantil não era nova e perdura até nossos dias, com conseqüências bastante negativas para o desenvolvimento de uma produção literária que possa preencher as exigências da criação poética. (SANDRONI, 1987, p. 20)

Vê-se, portanto, que o livro infantil demonstra desde a sua origem uma dependência em relação às expectativas e interesses da escola, despertando por esse motivo a desconfiança dos críticos literários, que passam a questionar a

liberdade de criação e conseqüente influência na qualidade das obras destinadas às crianças. No Brasil, a literatura infantil surgiu algum tempo depois, a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, que trouxe consigo o suporte editorial necessário para promover a implantação da Imprensa Régia que começou a publicar livros para as crianças. (LAJOLO, 1985, p. 23)

Porém, a maioria das obras disponíveis se constituía de histórias européias traduzidas e adaptadas, mas editadas na Europa, especialmente em Portugal. Esse fato provocava, além dos problemas de identificação com a temática, resultantes do distanciamento geográfico do local onde foram produzidas, dificuldades de identificação com relação à linguagem utilizada, pois esta não correspondia à realidade lingüística do português falado em terras brasileiras. (LAJOLO, 1985, p. 31)

Essa condição dos livros disponíveis às crianças brasileiras é denunciada por Lobato quando Dona Benta, esvaziada de histórias, resolve escrever para um livreiro de São Paulo, solicitando que este lhe enviasse todos os livros que fossem aparecendo por lá. Porém, durante a leitura desses livros, Dona Benta precisava realizar uma adaptação dos termos usados para que a história pudesse ficar mais interessante e adequada ao gosto e compreensão das crianças:

Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo do onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. (LOBATO, 2007d, p. 36)

Autor da famosa expressão: “Um país se faz com homens e livros”, Monteiro Lobato cria essa personagem que retira dos livros que lê as informações que fundamentam sua sabedoria, comprovando a premissa de que um bom livro possibilita o acesso aos registros de parte do conhecimento produzido pela humanidade. Segundo Ivan Russef, a avó de Narizinho “sempre cercada de livros, passa o tempo todo lendo, e os seus concorridos serões alternam a leitura coletiva e os comentários da turminha do sítio, atualizando e dando sentido aos textos.” (RUSSEF, 1997, p. 257)

Tanto é, que essa personagem caracteriza-se por ser a única a entender a maioria das idéias complicadas do Visconde de Sabugosa, neutralizando sua

erudição ao conseguir simplificar ou mesmo explicar as palavras do sábio sabugo de milho. (CARVALHO, 1983, p. 157) A avó de Narizinho, na descrição de Emília “de tanto ler aqueles livros lá do quarto, ficou que até brincando bate o Visconde em ciência” (LOBATO, 2007a, p. 90). Concordando com ela, Barbara Vasconcelos de Carvalho escreve que Dona Benta:

é a figura simpática da avó, inteligente e livre-pensadora, dona de uma notável bagagem de experiência, sabedoria e compreensão; constitui-se no símbolo da razão e do bom senso, a guiar e formar o bando travesso e ávido de curiosidade. (CARVALHO, 1983, p. 157)

Enquanto editor ou autor – fundou uma editora com o seu nome e é considerado o precursor da literatura infantil brasileira – o livro representa um marco na vida de Monteiro Lobato. Era, para ele, um reduto da fantasia, assim como um produto de consumo que merecia tratamento gráfico bastante cuidadoso. Conforme Ivan Russef, “não se vai aqui negar o tino empresarial de Lobato, a farejar um bom negócio nesse interesse das crianças por livros que se pudessem vender ‘às pencas’, como gostava de dizer.” (RUSSEF, 1997, p. 252)

Nessa trajetória podemos perceber que, desde sua criação, o que encontramos como produto literário impresso para o público infantil corresponde a uma materialidade que, definida por um sistema voltado à restrição da abordagem de determinados temas vistos como não adequados para o contato das gerações em processo de absorção das regras que organizam e delimitam o convívio social, deixa de representar formas diferenciadas aos padrões de conduta consideradas aceitas e desejáveis.

Tal sistema de seleção vincula-se ao que Foucault denominou “sociedades de discursos” e, embora não possua as mesmas características do exemplo em que um grupo de poetas indisponibiliza para a aprendizagem de seus ouvintes, aqueles poemas utilizados para declamação durante um ritual – mantendo assegurado seu conhecimento para um grupo específico – consiste num trato coercitivo com o que pode ser dito ou veiculado. Segundo ele, “mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e não-permutabilidade”. (FOUCAULT, 2002, p. 40)

Em relação às questões de gênero, configura-se como importante uma identificação de personagens que conseguem romper com os padrões rígidos de comportamento masculino e feminino, desconstruindo⁴² a oposição binária que delimita socialmente domínios específicos para homens e mulheres baseados na diferença entre os sexos.

Trata-se de levar em conta que a maioria das representações do feminino e do masculino presentes nos livros infantis correspondem ao modelo dicotômico que compartimentaliza em pólos opostos os comportamentos admitidos para homens e mulheres em determinado agrupamento social.

Há, portanto, pelo menos dois motivos para que nos debruçemos sobre os livros infantis como possibilidade de desconstrução dessa oposição binária entre o feminino e o masculino. Em primeiro lugar, reconhecer que os sentimentos e atitudes das personagens são construídos obedecendo à regras de uma vontade de verdade estabelecida socialmente com a intenção de modelar o comportamento de mulheres e homens, admitindo entretanto que, nessa relação de poder, existam focos de resistência a serem identificados. E, em segundo lugar, assumir um compromisso com a problematização das questões de gênero arraigadas no contexto social, questionando a naturalidade com que se revestem e são representadas nos artefatos culturais.

Para que isto ocorra, a leitura de um livro infantil estará sendo problematizada em sua capacidade de questionamento aos padrões pré-estabelecidos, no momento de sua produção e, fundamentalmente, no processo dialógico⁴³ que esta experiência possa proporcionar ao público infantil. Sobre a relação do texto literário com seu leitor, Bakhtin⁴⁴ e seu Círculo⁴⁵ consideram que:

⁴² Utilizamos a definição de Jacques Derrida que pressupõe a análise do contexto, a forma pela qual a oposição binária opera, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas.

⁴³ O dialogismo é uma das categorias básicas da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin onde a palavra é percebida não como fato impessoal mas portadora da voz de outro alguém.

⁴⁴ Embora Mikhail Bakhtin pertença à corrente de pensamento marxista que em vários aspectos difere da perspectiva foucaultiana, sua presença neste trabalho se justifica por fazer parte do tripé teórico que sustenta as reflexões sobre a análise do discurso, juntamente com Michel Foucault e Michel Pêcheux.

⁴⁵ Embora o lingüista Viatcheslav V Ivanov tenha afirmado que o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* tenha sido escrito por Bakhtin e não por Volochinov, como não apresentou argumentos efetivos, adotamos, conforme Carlos Alberto Faraco, a autoria da edição original. Adotamos também a denominação que se tornou corrente para identificar o conjunto da obra dos autores Bakhtin, Voloshinov e Medvedev: o Círculo de Bakhtin. (FARACO, 2003, p. 14)

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

Entendemos que as identidades se constituem em um processo de transformação constante e que as sociedades criam mecanismos para que as novas gerações apropriem-se do legado construído em um contexto específico, sendo que a literatura infantil insere-se responsivamente às regras de tais mecanismos. Porém, existe uma transmissão cultural que reforça conceitos essencialistas que pretendem revestir de uma suposta naturalidade as características femininas e masculinas, como se essas características não fossem uma construção social.

É possível que essas proposições possam receber compreensão diferenciada no cotidiano das relações sociais, por meio dos movimentos de resistência existentes nessa e em toda relação de poder. É possível também, que os sujeitos dessa reação sejam encontrados naquela parcela da população que não se coloca na posição de simples receptora das imposições externas e percebe o caráter arbitrário de tais imposições. Jean Anyon discute, em artigo de sua autoria, que a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência, com respostas ativas às ideologias contraditórias de papéis sociais. (ANYON, 1990, p. 14)

A instrumentalização para a crítica e transformação das condições de desigualdade entre mulheres e homens de diferentes classes, raças e etnias, pode passar pelo reconhecimento da literatura infantil como possibilidade de contato com a representação de uma multiplicidade de formas de se assumir as feminilidades e masculinidades, visando romper com a hegemonia de uma sociedade que toma como referência para legitimação de seu discurso, um perfil branco, heterossexual, cristão e masculino. Márcia Padilha utiliza-se apropriadamente da imagem de um caleidoscópio para referir-se ao conjunto de representações que circulam no espaço urbano, oferecendo elementos de aproximação com as informações do campo social, formando um referencial de análise que pretende a desconstrução de padrões socialmente assumidos como fixos e imutáveis. (PADILHA, 2001, p. 32)

Em um caleidoscópio, pequenos objetos colocados dentro de um tubo cilíndrico são refletidos por espelhos, formando desenhos geométricos. Entretanto,

esses desenhos não são fixos e, a cada mudança da posição do cilindro, novos desenhos são formados a partir daqueles mesmos objetos.

Nesse sentido, ao comentar a produção de enunciados parcial ou totalmente novos em relação ao conjunto de condições segundo as quais se exerce uma prática discursiva, Foucault mostra que a soma de um enunciado a outros previamente existentes, implica o enfrentamento de regras diferentes das regras lógicas e lingüísticas de construção. Ele explica que:

uma mudança, na ordem do discurso, não supõe “idéias novas”, um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. (FOUCAULT, 2007, p. 234)

De volta ao caleidoscópio, qualquer mudança no desenho geométrico formado pelos pequenos objetos, exige um movimento rotatório do instrumento que se tem à mão. Assim, não é de se estranhar que as questões de gênero e sexualidade, assim como as demais categorias de análise⁴⁶, classe e etnia⁴⁷, sejam pouco representadas nos livros de Literatura Infantil e que, quando isso ocorra, freqüentemente estejam vinculados a coleções paradidáticas⁴⁸ com o objetivo explícito de abordar temas em evidência no cenário educativo. Tais obras correspondem ao que Edmir Perroti denominou de caráter utilitário da obra literária.

Em suas palavras, “na medida em que o discurso utilitário implica inferiorização do destinatário face a um emissor detentor da “verdade”, temos aí caracterizado um discurso *de e pelo* poder”. (PERROTI, 1986, p.39) Nessa perspectiva, questões de gênero, classe e etnia transformam-se em assunto de “aula” e não em objeto de reflexão que possibilita a transformação de mentalidades e atitudes no campo social.

Se uma criação literária é encomendada para apresentar como conteúdo determinado enfoque, a serviço do ensino de uma visão de mundo que contemple as

⁴⁶ Segundo Joan Scott, a categoria classe fundamenta-se na teoria de Marx, enquanto gênero e raça não carregam o mesmo tipo de associação, mas devem ser entendidas simultaneamente na análise das relações sociais. (SCOTT, 1995, pág.73)

⁴⁷ Preferimos a utilização do termo etnia por estar relacionado a um escopo antropológico e cultural e não biológico, como o termo raça.

⁴⁸ Diz-se dos materiais que, não sendo propriamente didáticos, relacionam-se a temas normalmente mencionados como importantes para a formação das crianças como, por exemplo, aqueles relacionados à Orientação Sexual enquanto Tema Transversal dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que são tradicionalmente adotados nas escolas.

diversidades, seu discurso reveste-se de um caráter didático, propondo uma doutrinação do leitor e descuidando dos aspectos estéticos que caracterizam a expressão artística.

Novamente me referindo ao que Jorge Larrosa denomina de “papel formativo da leitura” sendo aquilo que contribui para que sejamos o que somos, como alguma coisa que nos constitui ou coloca dúvida em nossas certezas, aposto na hipótese de que o contato com representações de modelos alternativos ao que é reconhecido socialmente como única possibilidade de expressão do feminino ou do masculino, possa oferecer experiências importantes para o processo de transformação da ótica binária. Ana Maria Amado Continentino, quando refere-se à desconstrução da idéia da diferença abordada por Jacques Derrida⁴⁹, afirma que:

Com Derrida, uma análise mais profunda do que está implícito na questão da diferença sexual leva a requisitar, não só em relação ao sexual, mas também aos outros campos do pensamento e do comportamento humano, um “mais além” do aprisionamento no dois, na diferença opositiva. (CONTINENTINO, 2002, p.73)

3.3 A PEDAGOGIZAÇÃO DOS LIVROS INFANTIS

Conforme Regina Zilberman, “foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem.” (ZILBERMANN, 1985a, p.14) A partir daí, a sociedade passa a delegar para a instituição escolar a dupla tarefa de preparar a criança para o mundo adulto e protegê-la das situações para as quais não se encontra preparada e, para cumprir tal função, reúne grupos de acordo com a faixa etária confinando-os num mundo à parte que contraria as experiências tidas até então. A escola se configura como um espaço normativo, onde a literatura infantil serve de instrumento de intervenção para a adoção de valores vigentes. E, nesse contexto,

embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam, se bem que aquela tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógico; porém, aproxima os dois setores. (ZILBERMAN, 1985a, p. 22)

⁴⁹ Filósofo francês que chama de “desconstrução” o processo que desmonta o modelo vigente socialmente, preparando para o aparecimento de algo inteiramente novo.

Segundo Edmir Perroti, o papel predominantemente pedagógico que a literatura infantil desempenhou desde o século XVIII, na difusão do ideário da modernidade, não sofreu grandes transformações até a década de 1970, quando o discurso literário dirigido às crianças tomou novos rumos no Brasil. Antes disso, a literatura infantil sofreu uma obliteração da forma artística, da função estética, em favor de um discurso utilitário que buscava o convencimento do leitor em relação ao ponto de vista do autor. Para ele

A obliteração da forma tem conseqüências maiores sobre o discurso. Na medida em que o discurso utilitário implica inferiorização do destinatário face a um emissor detentor da “verdade”, temos aí caracterizado um discurso de e pelo Poder(es). Daí talvez o utilitarismo ter-se ajustado tão bem aos desígnios da burguesia que o promoveu, desde o século XVIII. (PERROTTI, 1986, p. 39)

Ainda segundo Edmir Perrotti, os anos da década de 1970 marcam um período em que se promoveu uma ruptura com a tradição utilitária em nosso país., com a adoção de um discurso que assumiu o seu caráter estético e “liberou a literatura para crianças de seu compromisso com a Pedagogia”. (PERROTTI, 1986, p. 139)

3.4 EM QUE PÁGINA DESSA HISTÓRIA ESTAMOS?

Depois dos anos 1970, que representaram, nas palavras de Nelly Novaes Coelho, uma “explosão de criatividade”⁵⁰ da produção literária para crianças, houve no Brasil uma política educacional⁵¹ para permitir o acesso das crianças escolarizadas ao acervo de livros lançados pelo mercado editorial que, aliado a uma indústria e um mercado editorial adequados resultou no reconhecimento da literatura infantil brasileira:

⁵⁰ Entre os elementos de renovação dessa “explosão de criatividade” da literatura infantil brasileira pode-se citar a ilustração que passou a ganhar espaço de maior importância na relação com o texto. (COELHO, 2006, p. 52)

⁵¹ A começar pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº2.024/1961, reformulada pela Lei nº5.692/1971 que passou a exigir o ensino da língua portuguesa por meio de textos literários. (COELHO, 2006, p.53)

Foram inúmeras as distinções concedidas no exterior a essa nossa produção (seja através de prêmios ou de traduções), destacando-se o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen concedido à obra de Lygia Bojunga Nunes, em 1983. (COELHO, 2006, p. 52)

Entre os fenômenos que atuariam como força motriz das produções culturais na atualidade, atestando “uma sintonia” com o pensamento contemporâneo, essa pesquisadora da literatura em língua portuguesa aponta para um posicionamento teórico que aposta no poder da linguagem como instrumento que não só nomeia, mas também constrói e ordena o que se passa a conhecer como realidade em uma determinada sociedade. Para ela, a “consciência de que é a palavra que permite aos seres, coisas, emoções, percepções, etc. se tornarem existentes, comunicantes, reais”, pode ser percebida na preocupação dos autores com o como e sobre o que escrever. (COELHO, 2006, p. 53)

Nessa perspectiva, as obras literárias vêm sendo produzidas dentro de uma perspectiva predominantemente prazerosa, alegre e bem humorado, contemplando questões entendidas como “futuros problemas” que o leitor infantil irá encontrar no seu futuro. Inscrevem-se numa revalorização da obra literária que aponta para sua interdependência com a vida e encara o livro infantil como “uma possível leitura de mundo, que pode diferir de leitor para leitor “ sendo “este o meio ideal de convívio profundo do eu consigo mesmo, através da palavra do outro”. (COELHO, 2006, p. 54)

Considerando que a literatura para crianças se define e se desenvolve de acordo com as idéias difundidas socialmente sobre a infância, cumprindo uma função formativa em relação a meninas e meninos, Teresa Colomer supõe que as mudanças culturais ocorridas nas últimas décadas, traduziram-se em uma nova caracterização do leitor infantil e consequentemente refletiram-se nas narrativas a ele destinadas. Para ela,

Definiu-se este novo destinatário como uma criança ou jovem, que vive imerso nas formas de vida de uma sociedade pós-industrial e democrática, que se caracteriza, também, pela extensão da alfabetização e dos sistemas audiovisuais de comunicação. (COLOMER, 2003, p. 374)

Em uma análise num corpo de obras produzidas a partir dos anos 1970⁵², Colomer confirmou uma inovação das características educativas e literárias da literatura infantil, observando traços mais homogêneos na adequação às faixas etárias dos leitores, segundo “o que se crê que é adequado à caracterização psicológica e ao domínio literário dos leitores ao longo da infância.” (COLOMER, 2003, p.375). Os resultados de sua análise apontam para uma configuração de “novos modelos na representação literária do mundo”, para a “atualização da descrição social” e para “a introdução de novos valores e novas maneiras de transmiti-los educativamente”. Em suas palavras, “a fantasia, o humor, o jogo literário, a psicologização e a ruptura de tabus temáticos caracterizam a literatura atual” sendo que as mudanças ocorridas nos gêneros literários, nos temas e nos valores aparecem

na ampliação temática e na diversificação dos tipos de desfecho que foram produzidos, nas características dos imaginários, nos personagens e cenários narrativos utilizados, na modificação da narrativa de tradição oral e na adoção de modelos gerados pela literatura de adultos. (COLOMER, 2003, p. 376)

Diante do que foi dito, o contexto atual da literatura infantil brasileira oferece elementos para que se investigue dentre as formas de representação do feminino e do masculino e da sexualidade, aquelas que apresentam-se como contramodelos ao que é naturalizado socialmente. Retirar os livros infantis das estantes das bibliotecas escolares para analisá-los com este foco, pressupõe uma aposta em que o contato das crianças com formas plurais de representação de feminilidades e masculinidades coloca em cena algumas respostas para essa pergunta: É possível acreditar na construção de um mundo melhor para mulheres e homens?

⁵² Teresa Colomer selecionou “150 narrativas para crianças e jovens publicadas em língua catalã ou espanhola a partir do restabelecimento da democracia na Espanha (1977-1990) e apontadas pela crítica como as melhores, para cada faixa de idade, entre os cinco e os quinze anos” (COLOMER, 2003, p. 17)

4 QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: MARCADORES DE UMA LEITURA

Este capítulo pretende situar o conceito de gênero e sexualidade na discussão sobre a construção social do feminino e do masculino e das sexualidades. Para isso, localiza historicamente o movimento feminista e as discussões mais recentes sobre a sexualidade, pós Michel Foucault, problematizando a naturalização da lógica binária na construção do feminino e do masculino e o caráter hegemônico da sexualidade.

Em seguida, passa para a análise do caráter polissêmico da palavra gênero, posicionando-se em favor de um enfoque relacional para o termo. Questiona a arbitrariedade que orienta a transmissão cultural da oposição binária característica à maioria das representações do feminino e do masculino, revestindo-a de uma naturalização que dificulta seu questionamento e consequentemente sua transformação. Observa ainda que, na formação dos pares dicotômicos como homem/mulher ou masculino/feminino, o primeiro elemento é sempre considerado como a regra, o modelo a ser seguido, enquanto que o outro termo aparece como o anormal⁵³, que deve ser evitado.

Essa forma de categorização binária, que corresponde à lógica moderna do pensamento ocidental, impede a percepção da pluralidade existente dentro de cada pólo, deixando de atentar para outras categorias, como classe e etnia, que perpassam e interferem na formação do sujeito generificado.

Em relação à construção da sexualidade, atenta para seu caráter histórico e social, demonstrando que a naturalização de um modelo hegemônico coloca à margem os sujeitos e as práticas culturais que não se “enquadram” neste perfil, considerando-os anormais ou indesejáveis. (LOURO, 2001, p. 77)

Diante disso, propõe a desconstrução da lógica binária e da normalização da sexualidade hegemônica, por intermédio de artefatos culturais que consigam romper com a representação de pares opositivos e hegemônicos, permitindo o questionamento das verdades impostas pelo grupo cultural que se apresenta, em determinado momento histórico, como portador do discurso dominante porque saiu

⁵³ Anormalidade representada pelo sujeito que não corresponde ao perfil “no qual a identidade masculina e feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero.” (LOURO, 2001, p. 80)

vencedor na luta travada pela disputa do poder. Para Alfredo Veiga-Neto porque “a cultura está imbricada indissolavelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo”. (VEIGA-NETO, 2000, p. 40)

Nesse contexto, o capítulo aponta para o livro infantil como possibilidade de resistência à oferta de modelos que representem o feminino e o masculino como realidades dicotômicas e a sexualidade como construção hegemônica.

4.1 - PARA UM COMEÇO DE HISTÓRIA

Vai
recupera a paz perdida e as ilusões,
não espera vir a vida às tuas mãos
Faz em fera a flor ferida e vai lutar
(*Taiguara – Viagem*)

Anormal onde a norma é ver e calar,
quero enlouquecer e gritar
(*Taiguara - Pra ser brasileira*)

O que mais tarde convencionou-se chamar de primeira onda do feminismo, o movimento sufragista em favor do voto feminino, constituiu-se no tema central que levou para as ruas, no início do século XX, a discussão sobre a importância da mulher para além dos limites impostos pela esfera doméstica, lutando pelo seu direito de voto e escolha de representantes no mundo das relações políticas. (LOURO, 2001, p. 14)

Nas décadas de 1960/70, os movimentos feministas iniciados nos Estados Unidos difundiram-se pela Europa, América Latina e pelos outros continentes, pretendendo retirar da invisibilidade a participação das mulheres na história da humanidade e contribuindo para que se pudesse acreditar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para mulheres e homens. Nessa segunda onda do feminismo, o movimento “além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas.” (LOURO, 2001, p. 15)

No Brasil, a conquista do voto feminino aconteceu no ano de 1932, quando foi modificado provisoriamente o Código Eleitoral que passou a permitir o direito de

votar e ser votada às mulheres. (PINTO, 2003, p. 28) Essa legislação, mesmo sendo um avanço na participação feminina no cenário político, fazia parte do conjunto de enunciados que circulavam para dar forma e legitimar a organização de uma sociedade predominantemente marcada pelas restrições impostas pelo patriarcado: a mulher submetida à sombra de seu pai ou de seu marido. Segundo Céli Regina Jardim Pinto, a luta das mulheres pelo voto “era, portanto, um feminismo bem comportado, na medida em que agia no limite da pressão intraclasse, não buscando agregar nenhum tipo de tema que pudesse pôr em cheque as bases da organização das relações patriarcais.” (PINTO, 2003, p. 26)

Se nos Estados Unidos e na Europa, a segunda onda do feminismo eclodiu como movimento social relacionado a uma ebulição cultural e política da época, no Brasil dos anos 1960/70, o surgimento e desenvolvimento do movimento feminista aconteceu num cenário desenhado muito diferente, desenhado pela ditadura militar. Para Céli Regina Jardim Pinto:

Um aspecto fundamental da realidade brasileira que deve ser notado desde o princípio é a presença dos movimentos de mulheres entre as classes médias e populares no Brasil. Esse é um fenômeno anterior à década de 1970 e que continuou a existir paralelamente a todo o desenvolvimento do feminismo. (PINTO, 2003, p. 43)

Em várias partes do mundo, principalmente na Europa, a invisibilidade da mulher produzida pelos discursos que a confinavam ao mundo privado vinha sendo rompida por mulheres das classes trabalhadoras e camponesas, mas havia uma segregação em relação às atividades que podiam ser desenvolvidas por elas. Na restrição do mercado de trabalho, que não permitia a presença feminina em cargos de maior expressão ou responsabilidade, as atividades desenvolvidas pelas mulheres eram “vistas muitas vezes como secundárias, ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação”. (LOURO, 2001, p.17)

Embora a Revolução Industrial tenha promovido mudanças significativas nas relações produtivas, colocando muitas mulheres no interior das fábricas e, portanto, afastando-as de suas tarefas domésticas de cuidado para com a casa e a família, suas atividades profissionais restringiam-se ao trabalho manual muitas vezes desqualificado. A mão-de-obra feminina foi absorvida pelas indústrias com o principal objetivo de substituição da mão-de-obra masculina, visando a diminuição

dos gastos com os salários. A mulher trabalhadora chegava a ganhar até 60% menos do que os homens que desempenhavam aquela função e era submetida a jornadas de até 17 horas de trabalho diário. Joan Scott afirma, por exemplo, que nos Estados Unidos, no ano de 1900, as mulheres qualificadas ou semi-qualificadas que exerciam atividades profissionais recebiam apenas 76% do que os homens não qualificados ganhavam. (SCOTT, 1991, p. 458)

Ainda sobre a divisão sexual do trabalho como efeito de processos discursivos produzidos, durante o século XIX, por economistas políticos que pretendiam evidenciar valores diferentes para o trabalho de mulheres e homens, definindo o trabalho feminino como menos qualificado, e portanto mais barato, Joan Scott afirma que:

A identificação do trabalho feminino com certo tipo de empregos e como mão-de-obra barata foi formalizada e institucionalizada de várias maneiras durante o século XIX, de tal modo que se tornou axiomática, uma questão de senso comum. Até aqueles que procuravam mudar o estatuto do trabalho feminino se viram na situação de ter de argumentar contra o que era tido como “factos observáveis. (SCOTT, 1991, p. 454)

Esse é o início de uma longa história da segregação de gênero que demarca o mercado de trabalho com padrões sexistas até os dias atuais⁵⁴. Pode-se ressaltar ainda, nesse contexto, que a maioria das mulheres que vieram a desenvolver atividades profissionais não deixou de ser responsável pelas atividades domésticas, realizando uma dupla jornada que também prevê um tempo a ser dedicado ao cuidado com a casa e com os filhos. Embora em algumas famílias os homens participem da rotina de atividades que organizam o cotidiano doméstico, ainda não são vistos socialmente como responsáveis por esses afazeres.

Por esses e outros motivos, a militância feminista realizada nas universidades no final da década de 1960 foi significativa para o movimento contra as discriminações sofridas pelas mulheres, porque ampliava o espaço público a ser ocupado por esse segmento da sociedade para o campo do trabalho intelectual, impregnando o conteúdo de suas produções acadêmicas sobre a segregação histórica da mulher “com a paixão política”. (LOURO, 2001, p. 16)

⁵⁴ Segundo dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2001, as mulheres brasileiras lideram os índices de más condições de trabalho e na economia informal, e ainda ganham 35% a menos que os homens.

Era a tentativa da construção de um discurso científico, e portanto com condições de ser legitimado socialmente, sobre os limites impostos para a vivência da feminilidade e, conseqüentemente, um caminho que acenava para a possibilidade de se afrouxar as amarras da discriminação e do preconceito que permeavam as relações entre mulheres e homens.

Denunciada pelos chamados estudos da mulher, que foram realizados por pesquisadoras no interior das escolas e das universidades, a condição feminina passou a fazer parte da preocupação de alguns setores da sociedade, embora as conquistas relativas ao *status* ocupado pelas mulheres no mundo do trabalho, o questionamento sobre formas eficazes de promover a garantia de seus direitos fundamentais ou mesmo o rompimento com comportamentos que endossam uma hierarquia nas relações estabelecidas com os homens tenham avançado a passos lentos. Ainda hoje a sociedade patriarcal subsiste e dá maiores poderes públicos aos homens, submetendo muitas mulheres a relações desiguais com seus pares, na esfera doméstica, no mundo do trabalho ou nos espaços de poder e decisão da vida política.

O reconhecimento do contexto histórico que marca o início dos movimentos feministas contemporâneos é importante para uma análise que se debruce sobre questões de gênero e sexualidade porque, segundo Guacira Lopes Louro, é um período significativo para a introdução do conceito de gênero enquanto construção social do feminino e do masculino. Enquanto categoria analítica de caráter político, apontado por Joan Scott como “campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88), o termo passa a fazer parte central na discussão sobre questões relativas à posição ocupada por mulheres e homens em nossa sociedade, nomeando as relações de poder que caracterizam as desigualdades construídas a partir das diferenças percebidas entre os sexos. (LOURO, 2001, p.14)

Pretendendo conferir a cientificidade exigida no meio acadêmico, a palavra gênero mostra-se mais abrangente e, portanto, com menor sujeição à crítica de que os temas abordados pelos estudos da mulher, temas que “falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, do sentimento”, eram problemas de pesquisa apenas das feministas. (LOURO, 2001, p. 19) Fazia parte da vontade de verdade daquele contexto historicamente situado usar como ponto de partida e de chegada das reflexões, uma compreensão de que as diferenças corporais entre mulheres e

homens justificam a desigualdade de direitos e estabelecem o lugar que “naturalmente” cada um deve ocupar na sociedade. Para Guacira Lopes Louro, sem deixar de considerar os fatores biológicos que formam os corpos sexuados, o conceito de gênero “pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” (LOURO, 2001, p. 22)

Fazendo parte de discursos que traduzem seu caráter polissêmico⁵⁵, e recebendo também um certo olhar de resistência vindo da parte de algumas pesquisadoras feministas⁵⁶, o termo gênero passa a ser utilizado nos movimentos sociais e incorporado pelo meio acadêmico para desnaturalizar a oposição entre o feminino e o masculino. O uso dessa terminologia insere-se, portanto, nas organizações discursivas que pretenderam questionar os argumentos em favor de um determinismo biológico que servisse como referencial teórico para a análise das diferenças entre os sexos, além de servir ainda para questionar e deslegitimar a relação de dominação dos homens sobre as mulheres.

Concordando com Michel Foucault, que entende a linguagem como elemento constitutivo do pensamento humano oferecendo sentido às coisas que fazem parte de um contexto específico enquanto “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 2007, p. 55), é possível reconhecer o uso de uma terminologia a serviço dos interesses de uma sociedade em determinado tempo e lugar. Sob esse ponto de vista, parece ficar claro que a palavra gênero, ao incorporar-se às práticas discursivas de uma época, assumiu um caráter polissêmico e transformou-se em objeto representativo na luta pelo poder travado entre mulheres e homens.

Nesse sentido, Joan Scott constrói sua definição de gênero como categoria de análise em um artigo que se tornou referência para os estudos dessa questão,

⁵⁵ Conforme Cláudia de Lima Costa, nas pesquisas associadas com o conceito de gênero utilizou-se esse termo, inicialmente, como sinônimo de mulher, passando para a possibilidade de ser interpretado dentro de uma perspectiva de variável binária (homem x mulher), como papéis sexuais dicotomizados assumidos pelos indivíduos na sociedade, como uma variável psicológica que evidencia uma orientação da personalidade, como tradução de Sistemas Culturais de homens e mulheres com subculturas sociolinguísticas distintas, ou ainda como relacional ou contextual, que considera como ponto de partida o sistema social de relacionamento em que mulheres e homens se situam. (COSTA, 1994, p. 144-158)

⁵⁶ Ao comentar a construção e desconstrução de conceitos, Daniel Simião refere-se ao incômodo freqüente de uma possível despolitização da ação do movimento feminista “trocando um sujeito político construído a duras penas (*A Mulher*) por uma palavra bonita e pouco ameaçadora (*Gênero*)”. Para ele, a carga semântica mais leve da palavra “gênero” explica sua propagação em campos que o termo “mulher” não alcançava, defendendo o uso desse termo como forte instrumento de ação política. (SIMIÃO, 2005, p. 14)

estabelecendo uma conexão entre as proposições que apontam para o termo como sendo um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” além de “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86)

Segundo essa historiadora feminista, o significado social do conceito de mulher e de homem, do feminino e do masculino se estabelecem historicamente nos discursos educativos, religiosos, científicos, políticos ou jurídicos dentro da forma típica de uma oposição binária fixa, que institui qualquer posição dominante como a única possível, criando uma lógica invariável de dominação e submissão entre os pares em oposição. Assim sendo, e por ser declarada fruto de um inexistente consenso social, essa noção equivocada de uma estabilidade inquestionável do conceito de gênero levaria, em consequente, “à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero”, deixando de considerar o caráter conflitante e repressivo que lhe caracterizou. (SCOTT, 1995, p. 87)

A normalização estabelecida arbitrariamente sobre os gêneros, que pretende fixar limites rígidos para a ação de mulheres e homens, insere-se na opinião dominante em determinada época e lugar, sendo construída e disseminada pelos discursos que lhe são favoráveis e correspondem ao que deve ser entendido como verdade. Entretanto, existem outros discursos que, embora naquele momento não sejam admitidos como verdades, apresentam um potencial de resistência que pode significar sua legitimidade em outro momento histórico, passando a fazer parte do discurso permitido porque se mostram condizentes com a posição daqueles que representam o poder estabelecido. Além disso, a fixidez característica ao pensamento binário deixa de considerar as diferenças existentes em cada um dos pólos, diferenças essas que, segundo Guacira Lopes Louro, são marcadas pelas posições ocupadas pelos sujeitos, formando múltiplas identidades que “se articulam” e “se interferem mutuamente”. Para ela, “os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político...” (LOURO, 2001, p. 51)

Para Joan Scott, os caminhos da pesquisa histórica deveriam pressupor o enfrentamento dessa fixidez imposta na construção social dos gêneros, a fim de explodi-la e possibilitar significações alternativas para as feminilidades e as masculinidades. (SCOTT, 1995, p. 87) Tal enfrentamento permitiria evidenciar o

caráter histórico e arbitrário com que são construídos os limites para a vivência do feminino e do masculino, desnaturalizando-os e aventando para a possibilidade de novas e diferentes construções a serem experimentadas pelos sujeitos.

Guacira Lopes Louro também observa que, para ultrapassar as caracterizações dicotomizadas que supõem dois universos opostos e limitados para a vivência do masculino e do feminino, é necessário perceber que essa oposição é construída socialmente, sugerindo que se questione a polaridade e a hierarquia existentes nessa relação. Para a autora:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2001, p. 31)

Diante desses argumentos, que sinalizam para a necessidade de se considerar na composição interna da identidade feminina ou masculina, uma variedade de diferenças em que pesam questões culturais, sociais e de caráter subjetivo, é possível entender a necessidade de se representar “mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas” (LOURO, 2001, p. 34)

Assim sendo, um olhar sobre o feminino, por exemplo, implicará em perceber as diferenças internas que são formadas a partir das condições que a mulher apresenta para ter acesso às informações, para participar das instituições que divulgam o saber sistematizado, para usufruir dos bens de consumo, para refletir e engajar-se ou não naquilo que é valorizado dentro de determinado agrupamento social, além de incontáveis outras questões que permeiam suas escolhas, seus gostos, seus desejos ou suas necessidades.

Nessa perspectiva, o feminino pode produzir características que muitas vezes correspondem ao que é determinado pelo pensamento binário para caracterizar o pólo masculino. Isso porque, a mulher, por vontade ou necessidade, pode assumir o provimento das necessidades básicas da família buscando atividades remuneradas fora do ambiente doméstico, deixando de ser a única responsável pelos cuidados com os filhos para realizar atividades profissionais de mando e chefia, ou mesmo ter o poder decisório nas relações familiares.

Claudia de Lima Costa apresenta como posição alternativa aos paradigmas que inscrevem o gênero em uma estrutura fixa binária, uma abordagem relacional que permita contemplar as complexidades das experiências sociais que formam o sujeito. Na conceitualização desse tipo de análise relacional, que aponta para a característica dinâmica dos contextos sociais nas configurações de arranjos de gênero, segundo ela, é permitido “conceber uma pluralidade de masculinidades e feminilidades em oposição a uma visão de homens e mulheres como dois blocos homogêneos e indiferenciados entre si.” (COSTA, 1994, p.158)

Nesse contexto, o perfil masculino poderia, por exemplo, admitir diferentes graus de sensibilidade, apresentar maior ou menor adequação aos cuidados com a casa e com os filhos, demonstrar formas diferenciadas de cuidar da aparência física ou mesmo aceitar que a parceira receba uma remuneração profissional maior do que a sua, sem que isso represente o rompimento do que é legitimado socialmente como apropriado para o seu gênero. Heleieth Saffioti também se insere no grupo de pesquisadoras e pesquisadores que trabalha na perspectiva do caráter relacional do gênero, afirmando que “a formação do eu não pode prescindir de, no mínimo, outro eu – ou, para ser mais fiel aos fatos, de outros eus.” (SAFFIOTI, 2004b, p. 35)

Concordando com tal enfoque, que privilegia a questão relacional⁵⁷ da abordagem do conceito de gênero, admite-se que sua utilização restrita para delimitar papéis femininos e masculinos evidencia uma concepção simplista e redutora das múltiplas formas pelas quais se constituem os sujeitos sociais, deixando de dar relevância às relações de poder que se fazem presentes para que uma norma seja aceita e incorporada por determinado agrupamento humano.

Com efeito, é possível afirmar que as identidades se constituem em um processo de transformação constante por meio da qual as sociedades criam uma gama de mecanismos para as novas gerações apropriarem-se do legado construído naquele contexto específico. Por esse motivo, qualquer processo que pretenda compreender o gênero construindo sujeitos com identidades multifacetadas, necessita compreender também a formação das inúmeras redes de poder⁵⁸ voltadas

⁵⁷ Guacira Lopes Louro afirma que o conceito de gênero passa a ser usado com forte apelo relacional quando utilizado para referir-se também aos estudos sobre o homem, mesmo que continue sendo utilizado prioritariamente nas investigações com foco na análise sobre as mulheres. (LOURO, 2001, p. 22)

⁵⁸ Essas redes de poder se manifestam, segundo Foucault, na forma de um micropoder distribuído capilarmente por toda a sociedade. De forma pulverizada e descentralizada, o poder seria “uma forma de ação sobre as ações”. (FOUCAULT, 1992a)

para constituir e legitimar, de forma arbitrária, as “verdades generificadas” em que se deve acreditar. Isso porque, ainda conforme Guacira Lopes Louro:

... a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também, constituintes dos gêneros. Essas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos”. (LOURO, 2001, p. 25)

4.2 FABRICANDO SUJEITOS FEMININOS E O MASCULINOS

No Sítio do Pica-Pau Amarelo, Emília representa a possibilidade de questionamento sobre a realidade quando, após ouvir a fábula do *Reformador da Natureza*⁵⁹, decide interferir intencionalmente em aspectos que julga defeituosos nos elementos naturais e, nessa perspectiva, começa citando o exemplo da estrutura física de uma vaca. No seu entendimento, ter dois chifres na frente e nenhum atrás do corpo seria um defeito de projeto que impediria que esse mamífero venha a ter condições anatômicas de defender-se dos eventuais inimigos que possam atacá-lo pelas costas. (LOBATO, 1994a, p. 8)

Convencida da necessidade de intervenção, realiza sua primeira tentativa efetiva de alteração de elementos da natureza. A transformação pretendida consiste na adaptação das costas de um tico-tico macho em uma superfície côncava, para que o pássaro possa carregar e cuidar dos ovos e dos filhotes em suas necessidades de sobrevivência. Segundo a boneca, isso acabaria com “o desaforo de todo trabalho de botar e chocar os ovos caber só à fêmea”. (LOBATO, 1994a, p. 11) Referindo-se a palavras ditas por Dona Benta, Emília aponta, ao seu modo, para a construção histórica do papéis naturalizados como feminino e masculino nas relações entre mulheres e homens.

⁵⁹ Fábula contada por Monteiro Lobato, em que a personagem Américo Pisca-Pisca discorre sobre as coisas que considera defeituosas no mundo. Deitado embaixo de uma jabuticabeira, critica o pequeno tamanho de suas frutas em comparação às enormes abóboras que nascem presas ao caule de uma simples planta rasteira e diz que se fosse reorganizar a natureza, faria as jabuticabas nascerem nas aboboreiras e as abóboras nascerem nas jabuticabeiras. Em seguida, quando resolve tirar uma soneca à sombra da árvore, dorme e é acordado por uma jabuticaba que cai do galho bem em cima do seu nariz. Como moral da história, ele conclui que teria sido vítima de suas próprias reformas se o que tivesse caído em cima dele fosse uma abóbora, resolvendo deixar tudo como está. (LOBATO, 1994a, p. 12)

Para as mulheres caberia “apenas” o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, a privação, a sujeição, a subserviência e muitas vezes o sofrimento de serem tratadas com violência por seus parceiros. Já aos homens, seriam reservadas as atividades externas, voltadas para o provimento e a defesa do agrupamento familiar. Nas palavras da boneca:

Os homens sempre abusaram das mulheres. Dona Benta diz que nos tempos antigos, e mesmo hoje entre os selvagens, os marmanjos ficam no macio, pitando nas redes, ou só se ocupam dos divertimentos da caça e da guerra, enquanto as pobres mulheres fazem toda a trabalhadeira, e passam a vida lavando e cozinhando e varrendo e aturando os filhos. E se não andam direitinhas, levam pau no lombo. (LOBATO, 1994a, p. 11)

Quando resolve adaptar o corpo do tico-tico para carregar o ninho onde a fêmea coloca seus ovos, Emília demonstra intenção de interferir na divisão desigual dos papéis femininos e masculinos, no que diz respeito aos cuidados com os filhotes do casal de pássaros. Seu olhar sobre a natureza mostra-se impregnado dos significados culturais por meio dos quais a espécie humana constrói o que definimos por corpo. Entretanto, para ela, a existência de um aparente desequilíbrio nas atribuições entre fêmeas e machos cria a necessidade e possibilidade de transformação das características biológicas que poderiam estar condicionando tal comportamento.

Para homens e mulheres, entender o corpo determinado biologicamente cria dificuldades para o questionamento dos espaços que os mesmos ocupam socialmente e, sendo assim, esses espaços legitimam-se como pertencentes a universos opostos e definidos previamente pelas características orgânicas dos indivíduos. Sobre esse tema, Silvana Vilodre Goellner afirma que o corpo é mais do que um dado natural. Para ela:

O corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (GOELLNER, 2003, p. 28)

A educação dos corpos infantis, nesse contexto em que a linguagem ocupa uma posição privilegiada no modo em que são constituídos os sujeitos⁶⁰, conta com artefatos para legitimar e materializar sua ação. Os livros infantis inserem-se entre esses artefatos e são reconhecidos no meio escolar e familiar como fundamentais para se promover o bom desenvolvimento da criança, porque representam a realidade social e selecionam os conteúdos que são apropriados às necessidades e interesses infantis.

Ainda segundo Silvana Vilodre Goellner, “diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação” (GOELLNER, 2003, p. 29) Nesse contexto, a criança passa a incorporar os discursos e as práticas que normalizam seu comportamento, atendendo às expectativas das relações de poder que orientam a produção cultural de seu corpo e a construção das identidades de gênero.

MontSerrat Moreno, ao tratar sobre o sexismo na escola, confirma o entendimento sobre o caráter social e histórico das formas de diferenciar as pessoas e definir condutas a serem desempenhados por mulheres ou homens, explicando como os modelos apresentados às crianças implicam uma submissão da razão ao que o costume estabeleceu como norma:

Os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração a geração e século após século por meio da imitação de condutas e de atitudes que não chegam a ser explicitadas verbalmente ou por escrito, mas que são conhecidas por todos e compartilhadas por quase todos. (MORENO, 1999, p. 34)

Assim sendo, artefatos culturais como os livros infantis, por exemplo, servem para oferecer aos seres humanos em formação, os parâmetros hegemônicos do que uma determinada sociedade entende como normal, garantindo sua adaptação às regras estabelecidas. Não sob o formato de um “manual de instruções” que explicitaria claramente as regras para se assumir um comportamento feminino ou masculino, mas representando na caracterização de seus personagens apenas o

⁶⁰ Para Silvana V. Goellner, a linguagem constrói o corpo porque, ao nomeá-lo e classificá-lo, define o que deve ser considerado como normal ou anormal, revestindo esses conceitos de uma fixidez e universalidade que descartam sua construção histórica. (GOELLNER, 2003, p. 29)

que deve ser estimulado porque se apresenta como desejável para a manutenção do padrão instituído socialmente.

Diante disso, e da forma dicotômica com que são percebidas as diferenças nas sociedades ocidentalizadas, é possível compreender o motivo pelo qual determinados comportamentos passam a ser categorizados como “anormais” em oposição aos comportamentos que correspondem à norma vigente pois, para Foucault:

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2002, p. 154)

Assim sendo, aquilo que pode ser objeto de representação porque se enquadra nos padrões e modelos de conduta a serem interiorizados e transmitidos em determinado agrupamento social, servirá de instrumento de identificação para que as novas gerações apropriem-se das normas vigentes, direcionando suas atitudes e maneira de julgar os acontecimentos ao seu redor. Quando meninas e meninos interagem com modelos que apenas reproduzem as diferenças como pólos estáticos e excludentes, podem entendê-los como únicas possibilidades de vivência do feminino e do masculino e considerar que não seria “natural” quebrar as regras impostas socialmente.

Porém, em uma sociedade na qual o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e difusão de informações oferece uma gama bastante variada de acesso aos saberes produzidos historicamente que, embora exclua grande parte da população também expõem as novas gerações a contextos externos à sua convivência próxima e imediata, torna-se necessário estabelecer formas alternativas de mediação entre um objeto de conhecimento e o sujeito, a fim de dotá-las de maior eficácia diante da formação dos futuros cidadãos.

Isso porque, as barreiras de um controle intencional sobre a formação das crianças se relativizam, pois as tentativas de estabelecer uma linearidade etária para aquilo que deve ser oferecido como objeto de apropriação para elas, convivem com a exposição quase que irrestrita da infância aos mais diferentes conteúdos da vida humana em sociedade.

Diante disso, a escola precisa entender-se não mais como único pólo de transmissão de conteúdo, mas como espaço privilegiado para a análise e sistematização das informações recebidas nas mais diferentes situações de aprendizagem. Nesse contexto, os artefatos culturais⁶¹ produzidos e utilizados como estratégias para a ação pedagógica estabelecida com a criança, precisam oferecer representações que contemplem a pluralidade e não modelos estereotipados que tendem à polarização do pensamento.

Sobre as questões de gênero e sexualidade, foco desta pesquisa, as crianças podem estabelecer relações no seu cotidiano, seja por meio da televisão, da Internet, do grupo familiar ou de amizades, com perfis diferenciados daqueles propostos pela ótica binária e pela sexualidade hegemônica: mulheres que trabalham fora de casa e não se dedicam aos cuidados com os filhos, pais que não se responsabilizam provimento das necessidades da esposa e dos filhos, meninas que gostam de jogar futebol, casais de homossexuais ou homens sensíveis e preocupados com a aparência física. Porém, o contato com tais perfis pulverizados num contexto em que aparecem como minoria ou mesmo como exceção, não oferecem a possibilidade de questionamento ou transformação das relações entre mulheres e homens. Isso porque, o que é compreendido como algo fora da normalidade⁶² é tratado com indiferença, desprezo ou mesmo de forma jocosa.

Se a escola não estiver atenta para com as formas de convívio e respeito às diversidades de gênero e sexualidade, promovendo oportunidades para que se problematize a identidade no interior do pólo feminino e do pólo masculino, com o objetivo claro de habilitar seus alunos para a desconstrução de uma polarização naturalizada entre os gêneros e para o acolhimento da diversidade sexual, nas palavras de Guacira Lopes Louro, “deixará de contemplar os interesses, as experiências e os questionamentos” de “mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que,

⁶¹ Entendidos “em seu caráter de objeto cultural, comprometido ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis”, são utilizados, assim como os brinquedos e as brincadeiras “para aprisionar, controlar, regular os sujeitos com eles envolvidos. (BUJES, 2000, p. 206)

⁶² Ao comentar o dossiê de Michel Foucault sobre um hermafrodita francês do século XIX, Jeffrey afirma que “ao definir o que é anormal (uma moça com evidências corporais de masculinidade, neste caso), tornou-se plenamente possível tentar definir o que é verdadeiramente normal (uma plena correspondência entre o corpo e a identidade de gênero socialmente aceitável).” (WEEKS, 1999, p. 50)

portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como 'verdadeiras/verdadeiros' mulheres e homens". (LOURO, 2001, p. 34)

Considerando que é por meio dos discursos que são atribuídas hierarquias que marcam o diferente, é importante que essa diferenciação que institui o normal, dentro da regra, e marginaliza o anormal, que foge a ela, seja problematizada para: "saber como se produzem os discursos que instituem as diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui." (LOURO, 2003, p. 47)

Como a maioria dos livros infantis que circulam nas salas de aula e bibliotecas das escolas, representa as personagens femininas e masculinas dentro da idéia naturalizada da oposição binária e de uma sexualidade hegemônica, promove certa dificuldade para que a criança identifique diretamente no contato com esse artefato cultural, um número significativo de identidades construídas com matizes múltiplas. Assim, vê-se prejudicado seu entendimento sobre a existência de comportamentos diferenciados que podem servir de referência para sua própria formação.

Dizendo de outra forma, é difícil que a criança consiga, na escolha aleatória de um livro para ler, deparar-se com obras que permitam visualizar perfis alternativos que representem a desconstrução de padrões antagônicos para a feminilidade e a masculinidade e hegemônicos para a sexualidade.

Todavia, embora as tentativas de universalização pretendam a hegemonia, haverá sempre um potencial de resistência àquilo que é imposto. É possível afirmar também, que a subjetividade se constrói permanentemente e experimenta rupturas para, com maior ou menor intensidade, abalar o campo da política que configura aquilo que foi definido e normatizado pelo grupo que domina as relações de poder em determinado tempo e lugar.

Jean Anyon, ao questionar as ideologias de papéis sociais para o feminino e para o masculino, aponta para as diferenças de respostas de meninas e mulheres pertencentes a diferentes classes sociais⁶³ quanto às imposições na construção da

⁶³ Jean Anyon realizou entrevistas com crianças da 5ª série, pertencentes à classe trabalhadora e à classe média afluyente dos Estados Unidos. (ANYON, 1990, p. 18)

identidade feminina, ressaltando o processo de acomodação e resistência⁶⁴ que caracteriza essa relação de poder:

Grande número de mulheres nem aceita, nem rejeita totalmente os imperativos da “feminilidade”. Preferencialmente, a maioria das mulheres opta (consciente quanto inconscientemente) por tentativas cotidianas de resistir à degradação psicológica e à baixa auto-estima que resultaria da aplicação exclusiva e total das ideologias correntes de feminilidade enquanto submissão, dependência, domesticidade e passividade. As tentativas das mulheres de compor estas expectativas com aquelas da auto-estima (isto é, mediar a contradição entre feminilidade e competência tal como é socialmente definida) exibem resistência cotidiana e acomodação cotidiana. (ANYON, 1990, p. 16)

Em relação aos artefatos culturais que são ofertados à criança como modelo a ser seguido para incorporar o perfil adequado ao contexto social em que se insere, também é possível detectar esses comportamentos cotidianos de acomodação e resistência. Quando uma professora escolhe uma história para contar para seus alunos e nessa história aparece, por exemplo, uma moça que se submete a dormir em cima de uma pilha de vinte colchões e vinte acolchoados, para ser testada em sua sensibilidade feminina⁶⁵, descobrindo uma ervilha escondida embaixo do último colchão e provando ser uma “princesa de verdade” apenas pelo direito de se casar com o príncipe, expõe as características de uma personagem feminina dentro do perfil dicotômico. Para ser “de verdade” e adequada ao príncipe, a princesa tinha que ser bonita, sensível, submissa, elegante e querer, acima de qualquer outra coisa, casar-se com o príncipe.

Por outro lado, mas dentro dessa mesma temática, se a professora escolhesse contar para seus alunos uma versão em que o príncipe, apaixonado pela princesa, resolve esconder uma bola de boliche no lugar da ervilha⁶⁶ para ter certeza de que sua amada sentiria algum incômodo e dessa forma ele pudesse conquistar o direito de casar-se com ela, exporia o perfil masculino com características mais abrangentes e que contemplam o que normalmente define o perfil feminino: um

⁶⁴ Jean Anyon descreve em seu artigo o processo de acomodação e resistência observado por Eugene Genovese (1972) nas respostas dadas por escravos negros norte-americanos no que diz respeito às situações contraditórias de suas existências enquanto seres humanos e enquanto objetos de propriedade. (ANYON, p. 15)

⁶⁵ Trata-se, nesse exemplo, do Conto de Fadas *A Princesa e a Ervilha*, de Hans Christian Andersen. (ANDERSEN, 1994, p. 105)

⁶⁶ Versão bem-humorada do Conto de Fadas *A Princesa e a Ervilha*, intitulada *A Princesa e a Bola de Boliche*, Jon Scieszka (SCIESZKA, 1997, p. 45)

príncipe sensível, apaixonado e que considera o casamento a coisa mais importante da sua vida. As duas histórias apontam para as diferentes possibilidades de leitura de uma determinada posição do sujeito, assim como para a importância de que a pluralidade seja considerada na oferta de modelos para a formação da criança.

A produção dos sujeitos sociais conta com um aparato de práticas que, ao estabelecer normas para o comportamento de meninas e meninos, pretendem forçá-los a reconhecer seus lugares dentro do agrupamento social a que pertencem. Não por meio da violência que, segundo Foucault, se refere àqueles atos que incidem diretamente sobre os corpos, mas desenvolvendo uma “ação sobre as ações”, com a intenção de promover a aceitação de que essa seria a forma natural de ocupar uma posição naquela determinada sociedade:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1992a, p. 12)

Por outro lado, observar o comportamento de meninas e meninos de um determinado espaço, em diferentes momentos históricos, oferece a oportunidade para a comprovação de que qualquer espécie de ato intencional voltado para a normalização de uma regra, não é absorvida igualmente por todos os sujeitos porque existem estratégias de resistência pulverizadas no interior de qualquer prática social. No caso das histórias lidas pela professora, essa resistência poderia ser apontada na direção da escolha da versão humorada do conto original, ou mesmo no recebimento do texto por parte de um aluno que questione o comportamento estereotipado apresentado pela personagem feminina no conto original, comparando-o com o da segunda versão⁶⁷.

Nas palavras de Guacira Lopes Louro, para quem parece mais produtivo pensar a diversidade de sujeitos como uma característica “constituente de nosso tempo”, com uma “lógica mais complexa” do que supõe a lógica da oposição binária, é possível observar que a diferença entre os sujeitos não foi eliminada, mas ao

⁶⁷ A apresentação de diferentes pontos de vista e gêneros textuais em relação a determinado tema faz parte do encaminhamento metodológico preconizado pelos Parâmetros Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

contrário “se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória” (LOURO, 2003, p. 51).

Para ela, é necessário que se fique atento aos mecanismos de ação cotidiana voltados para estabilizar as identidades “normais” e marcar as identidades “diferentes”, entendendo-os como práticas construídas historicamente, com valor de verdade eventual e transitório. Em suas palavras:

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores. (LOURO, 2003, p. 51)

Nesse processo de entendimento da arbitrariedade que define a construção de uma verdade a ser incorporada e difundida pelos sujeitos sociais, cabe ressaltar a lógica que orienta o pensamento dicotômico e se apresenta para a criança sob a forma de dois pólos distintos para a vivência do feminino e do masculino, reafirmando o caráter provisório e contingente de qualquer imposição que expressa o pensamento de um grupo cultural que, na luta pelo poder, conseguiu se sobrepor aos seus oponentes. Sendo assim, é possível reconhecer que o que chamamos de verdadeiro faz parte daquilo que é reconhecido e validado socialmente como verdade e, portanto, poderá ser questionado e transformado pelos mesmos sujeitos a quem são impostas as regras que pretendem determinar impositivamente uma forma hegemônica para se ver e se relacionar com o mundo.

Para Montserrat Moreno, a linguagem serve para nomear e constituir categorias que compartimentalizam nosso pensamento sobre as coisas de determinada maneira. Porém, a existência de palavras para identificar e dividir os seres em meninas e meninos, mulheres e homens, atribuindo-lhes significados específicos, são construções históricas que variam quando observados em diferentes tempos e lugares. Diante disso é possível acreditar que:

As formas de comportamento escolhidas por nossa sociedade e transmitidas aos jovens por meio da educação são o reflexo da ideologia que a domina, têm muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são, portanto, modificáveis. (MORENO, 1999, p. 34)

Portanto, questionar os pressupostos do pensamento binário que conduz o modo com o qual estamos acostumados a enxergar e categorizar as coisas do mundo, permite instrumentalizar a criança para o enfrentamento de verdades impostas que impedem um olhar para a pluralidade e para a diferença.

4.3 EMÍLIA E A DESCONSTRUÇÃO DA ÓTICA BINÁRIA E DA SEXUALIDADE HEGEMÔNICA

No decorrer da história *A Reforma da Natureza*, as personagens de Monteiro Lobato utilizam algumas palavras reformadas por Emília que, como por exemplo, diz que se sente “tênia” quando se sente sozinha, porque aprendeu que “solitária” é sinônimo da palavra tênia. Assim sendo, quando a mãe da menina convidada por Emília para ajudá-la a realizar as reformas no Sítio do Pica-Pau Amarelo pergunta sobre o que estava fazendo com uma pitada de pó mágico, ela responde: “ – Estou “bi” o que leva e trás para que me leve e traga.” Como na língua inventada pela boneca, “bi” queria dizer dividir em dois”, isso significava que a menina estava dividindo a pitada de pó em duas partes.⁶⁸ (LOBATO, 1994a, p. 10)

A lógica binária, característica do pensamento ocidental moderno, divide o mundo dicotomicamente, estabelecendo em pólos opostos termos como homem/mulher⁶⁹, por exemplo, relacionando o primeiro termo do par como sinônimo do elemento dominante, desejável, normal e submetendo o segundo termo ao *status* de submissão, de ser percebido como o elemento portador de características indesejáveis, aquele que caracteriza a anormalidade.

Joan Scott, ao posicionar-se em relação à desconstrução dos binarismos, expressa seu incômodo quanto à interpretação lacaniana que sugere “como a dimensão central do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres” pois, segundo ela, tal posicionamento impossibilitaria a introdução de “uma noção de especificidade e de variabilidade histórica” na construção da

⁶⁸ Em *A Reforma da Natureza*, a menina Rã (assim chamada por ser muito magra) é orientada por Emília a dividir uma pitada de pó mágico para cheirá-lo e conseguir chegar ao Sítio do Pica-Pau Amarelo. (LOBATO, 1994^a, p. 10)

⁶⁹ Ester Maria Dreher Heuser apresenta, além do par de termos homem/mulher, os pares essência/acidente, interior/exterior, sujeito/objeto, masculino/feminino, teoria/prática, natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escrita, significante/significado, como exemplos de oposição próprios ao pensamento binário. (HEUSER, 2008, p. 72)

subjetividade, fixando “a oposição binária entre masculino e feminino como a única relação possível e como um aspecto permanente da condição humana.” (SCOTT, 1995, p. 83)

No pensamento dicotômico, a superioridade do primeiro termo do par oferece sempre o modelo, a norma a ser seguida para que se esteja de acordo com o que determina um aparente consenso da sociedade. Porém, o estabelecimento de tais pares opositivos escondem o processo conflitante que resultou na definição daquilo que representa a referência para o discurso legitimado. Guacira Lopes Louro afirma que a lógica que organiza os conceitos em pares como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, ao priorizar o primeiro elemento do par, supõe que o segundo elemento “deriva” dele, criando a impressão de que a posição de cada elemento é inerente e natural. Para ela, o processo desconstrutivo trabalharia contra essa lógica dicotômica permitindo a percepção de que:

A oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabelecem os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (LOURO, 2001, p. 32)

Claudia de Lima e Costa resume em uma frase o que definiria a busca de um olhar mais crítico sobre as análises das relações de gênero e seus arranjos dicotômicos. Para ela, existe uma linha comum entre as vozes que pretendem um rompimento com a matriz dualística, que consiste em perceber “a visão do “outro” não como limite, mas constituindo as premissas de nosso próprio ser”. (COSTA, 1994, p. 166) É uma forma de, reconhecendo a característica relacional dos seres humanos, permitir que o sujeito, ao invés de excluir o outro, admita e respeite sua individualidade, se permitindo interagir e ser influenciado por ele na construção da própria subjetividade.

Inversamente a essa busca pela alteridade que inclui e reconhece a individualidade do outro, na normatização da linguagem (entendida para além de sua capacidade de representação e sendo assumida como forma de se constituir e dar sentido ao que se costuma chamar de realidade) é possível identificar o elemento masculino servindo como o referencial que submete o elemento feminino à invisibilidade, ou no mínimo à posição acessória.

Diante disso, serve como exemplo citar que, embora a língua portuguesa organize seu léxico em categorias que diferenciam o gênero feminino e o gênero masculino, no plural dos substantivos e dos adjetivos, a regra aponta pela preferência à forma masculina. Disso decorrem situações como a apontada por Guacira Lopes Louro, na qual questiona a inclusão ou invisibilidade de uma menina que aprende a reconhecer sua presença num enunciado construído no masculino plural:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, *ela* deve se sentir incluída. (LOURO, 2001, p. 66)

Trata-se de uma situação que demonstra claramente o estabelecimento de uma normatização linguística à serviço de uma perspectiva universalista em que a presença feminina fica subjugada a um segundo plano na relação com o masculino que, por ser o modelo, não precisa admitir e conviver com aquilo que seja diferente de si. Por esse motivo, assumir um compromisso com o questionamento da fixidez dos arranjos dicotômicos presuppõe também um compromisso em fazer “ouvir as vozes da diferença” o que, nas palavras de Ester Maria Dreher Heuser:

...trata-se de uma espécie de compromisso filosófico – também político com as minorias – tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural – e ideológico com a alteridade, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e civilizado tinham mantido à sombra do Iluminismo: mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes mentais, ‘selvagens’ e crianças.” (HEUSER, 2008, p. 64)

Ao provocar a diminuição de seu tamanho depois de, ao tentar encontrar a chave das guerras ter encontrado a chave dos tamanhos na Casa das Chaves, Emilia põe-se a filosofar sobre o mundo dos insetos que antigamente chamava de “mundo dos bichinhos” e passou a chamar de seu mundo, pois também virou um bichinho. (LOBATO, 1982, p. 15) Dito isso, é preciso retomar o que foi dito sobre a percepção da visão do outro fazendo parte daquilo que constitui meu próprio ser (COSTA, 1994, p. 166), assim como em pensar na diversidade de sujeitos e de práticas sociais como uma lógica complexa que constitui o nosso tempo. (LOURO,

2003, p. 51). Isso porque, “numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas [...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada” deve ser “colocada permanentemente em questão”. (SILVA, 2002, p. 89) Sendo assim, a construção da sexualidade estará sendo entendida e assumida como

o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1977, p. 100)

É essa a proposta do trabalho que realizei, ou seja, identificar personagens de livros infantis que fogem à lógica da representação binária, inscrevendo-se no compromisso de dar visibilidade para formas múltiplas de se construir a identidade feminina e masculina e representar a sexualidade. Isso se justifica pela importância de se oferecer, intencionalmente para a criança, modelos alternativos que apontem para as diferenças entre os gêneros sem configurá-las como fatores que justifiquem um tratamento desigual para mulheres e homens, nem sirvam para legitimar formas de dominação ou subordinação entre “eles”⁷⁰.

Podendo servir como instrumentos de resistência contra a oferta de modelos que proponham a delimitação arbitrária de universos diferentes e intransponíveis para mulheres e homens, esses livros fazem parte do acervo disponível nas escolas e foram analisados na materialidade de seu discurso, pretendendo evidenciar seu potencial de contraposição ao padrão sexista do processo de produção generificada de sujeitos.

Se a narrativa de uma história infantil mostra-se imbricada em processos de subjetivação que constróem identidades femininas e masculinas, insere-se no desafio proposto por Marisa Vorraber Costa para o enfrentamento daquilo “que nos captura e institui”, pois ela acredita que:

Talvez perambular pelos fragmentos de subjetividades onipotentes nos permita pensar em um mundo que existe aqui, e não lá, que pulsa hoje, quem sabe amanhã, mas que nos desafia a viver o presente, a praticar a

⁷⁰ Sem esquecer que a normatização da língua portuguesa pressupõe que o pronome “eles” inclui as mulheres, embora seja considerado do gênero masculino.

solidariedade nas pequenas lutas de cada dia, agora e não apenas num futuro que só existe na nossa imaginação. (COSTA, 2000, p. 89)

Diante do desafio que pretendeu a descoberta de ações para a batalha diária contra o sexismo que gera a desigualdade entre os gêneros, foi possível contar com aquela parte da literatura infantil presente na escola que oferece representações alternativas à fixidez da oposição binária e da sexualidade hegemônica. Isso porque, concordando com Cláudia Vianna e Sandra Ridenti, acredito na escola “como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências, novos valores e atitudes...” (VIANNA, 1998, p. 103)

No dia em que Emília, preocupada com a guerra, decide tomar uma providência para que os “famosos bombardeios aéreos” não passem de cidade em cidade até chegar no Sítio do Pica-Pau Amarelo, envolve-se em aventuras que despertam sua reflexão sobre as mais diferentes questões. Como acredita na existência de uma Casa de Chaves, “com chaves que regulem todas as coisas do mundo” (LOBATO, 1982, p. 9), a boneca resolve procurar a chave da guerra para fechá-la, isto é, para acabar com ela. Quem sabe se estivesse sensibilizada para as questões que estabelecem relações desiguais entre mulheres e homens, Emília também não procurasse encontrar a chave do gênero e da sexualidade para abrir quantas portas fossem necessárias para rejeitar o “caráter fixo e permanente da oposição binária”, como sugere Joan Scott (SCOTT, 1995, p. 84) e “compreender mais completamente a diversidade e a variedade da experiência sexual humana.” (PARKER, 1999, p. 144)

5 MAPEANDO RESISTÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo, apresento as obras infantis selecionadas em cinco bibliotecas de escolas públicas e particulares de Curitiba⁷¹ que representam focos de resistência à lógica binária e à construção hegemônica de gênero e sexualidade. Essas obras foram analisadas a partir das seguintes categorias: o empoderamento e a ocupação do espaço público pela mulher, a maternidade e a função de cuidados com os filhos, o sexismo, a homofobia, a generificação dos artefatos culturais, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres, o cruzamento das questões de gênero com questões de raça e classe. Os títulos selecionados de acordo com tais critérios foram: *Mudanças no Galinheiro Mudam as Coisas por Inteiro*, de Sylvia Orthof (ORTHOF, 1984a), *Se as coisas fossem mães*, de Sylvia Orthof (ORTHOF, 1984b), *Teresinha e Gabriela*, de Ruth Rocha (ROCHA, 1999), *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos*, de Flávio de Souza (SOUZA, 1989), *O Gato que Gostava de Cenoura*, de Rubem Alves (ALVES, 1999), *É Proibido Miar*, de Pedro Bandeira (BANDEIRA, 1999), *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*, de Ruth Rocha (ROCHA, 1983), *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (MACHADO, 1990), *Pena de Pato e de Tico-Tico*, de Ana Maria Machado (MACHADO, 1986), *A Moça Tecelã*, de Marina Colassanti (COLASSANTI, 1978), *Procurando Firme*, de Ruth Rocha (ROCHA, 1996), *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha (ROCHA, 1997) e *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado (MACHADO, 2004).

5.1 MUDANÇAS NO GALINHEIRO MUDAM AS COISAS POR INTEIRO

Nessa história, um grande ovo com a casca quebrada na capa insinua o surgimento de uma vida nova e, a julgar pela cor exclusiva desta e das demais ilustrações de todo o livro, em tons de rosa⁷², trata-se da irrupção com alguma

⁷¹ Essas escolas são as que fizeram parte de minha trajetória profissional enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde realizei a seleção de obras a serem lidas para ou pelos meus alunos.

⁷² Assim como são construídos papéis dicotomizados para o exercício do feminino e do masculino, também suas representações obedecem à lógica do dualismo. Assim sendo, um bebê aguardado por uma família receberá enxoval cor-de-rosa desde que confirmado previamente tratar-se de uma menina. A cor azul, preferida para os meninos, poderá ser usada pelas meninas, entretanto, dificilmente um menino usará a cor rosa sem ser confundido com uma menina. Para Zandra Arguello “Podemos pensar que tal ligação – entre cor e identidade – converte-se num ato performativo, uma

peculiaridade da condição feminina. Na ambigüidade sugerida pela fragilidade da casca e pela força da vida, experimenta-se a sensação de que houve uma transformação nos referenciais anteriormente estabelecidos no contexto em que se situam as personagens, ou seja, alguma coisa mudou naquele galinheiro.

No começo da trama, o sol que divide com a lua a jornada de ocupação do espaço celeste, mostra-se adoentado e impotente diante da tarefa de se apresentar para cumprir o seu horário de trabalho. Por esse motivo, liga para a lua pedindo que ela o substitua. A lua por sua vez, muito ocupada, tem como serviçal um dragão, submisso e subserviente.

Nessa descrição inicial é possível identificar alguns comportamentos que admitem uma pluralidade para os perfis femininos e masculinos: A lua ocupa espaço na vida pública e tem um empregado para realizar as tarefas domésticas; O sol é sensível e admite depender da lua para substituí-lo no trabalho. Tal configuração contradiz a tendência de separação da vida social entre “esfera pública, associada ao homem (à política e ao mercado de trabalho), e esfera privada, doméstica, vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças.” (VIANNA, 1998, p. 97)

Na sequência, quando a lua aparece novamente no céu sem ter havido um Sol antes dela, um leiteiro derrama o leite, que é bebido por um gato, que mia e acorda o galo:

O galo ia cantar, olhou para cima, não viu o Sol e ficou de boca aberta, sem entender onde o dia tinha ido parar. Como não havia sol, o galo ficou chateadíssimo e começou a implicar com a galinha: “O galinheiro está uma desordem, você é péssima dona-de-casa, não cuida direito dos pintinhos, etc e tal.” (ORTHOF, 1984a, p. 22)

Nessa situação, a galinha percebe que o galo não pode cantar porque o sol sumiu do céu e que, portanto, não manda em coisa nenhuma. Resolve então tomar uma atitude e fala: “Se a casa está uma desordem, a culpa é minha, mas também é do Galo. Afinal, a casa é nossa. Ele que ajude... e se os pintinhos estão mal cuidados é porque meu marido só faz cantar de Galo...” (ORTHOF, 1984a, p. 24)

Tal constatação rompe com a premissa de que a mulher é sempre responsável pelos afazeres domésticos, numa atitude de submissão ao marido e

vez que o uso da cor rosa ou azul num bebê “declara” o gênero da criança” . (ARGUELLO, 2005, p.122)

antecede a resolução da Galinha de se fazer ouvir, abrindo a boca e aprendendo a “cantar de galo”.

Embora essa mudança esteja apenas sugerida, pois não existe um relato de como passaram a ser realizadas as atividades de cuidados com a casa e os pintinhos depois da reivindicação da Galinha, o texto demonstra a capacidade de reflexão dessa personagem sobre sua condição no conflito com o Galo, direcionando seu comportamento na relação de poder ali representada. A resistência apresentada pela Galinha questionando a dominação que o Galo tenta exercer sobre ela configura, segundo Michel Foucault, uma relação de poder e não de violência, pois, para ele, “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis.” (FOUCAULT, 1977, p. 90)

Portanto, não é por acaso que Heleieth Saffioti utiliza a imagem do galinheiro para fazer uma comparação com a dominação estabelecida pelo homem em relação à mulher. Isso porque, para ela:

A sociedade assemelha-se a um galinheiro, sendo, contudo, o galinheiro humano muito mais cruel que o galináceo. Quando se abre uma fresta na tela do galinheiro e uma galinha escapa, o galo continua dominando as galinhas que restaram em seu território geográfico. Como o território humano não é meramente físico, mas também simbólico, o homem, considerado todo-poderoso, não se conforma em ter sido preterido por outro por sua mulher, nem se conforma quando sua mulher o abandona por não mais suportar seus maus-tratos. Qualquer que seja a razão do rompimento da relação, quando a iniciativa é da mulher, isto constitui uma afronta para ele. Na condição de macho dominador, não pode admitir tal ocorrência, podendo chegar a extremos de crueldade.” (SAFFIOTI, 2004, p. 62)

Em *Mudanças no Galinheiro, Mudam as Coisas por Inteiro* (ORTHOF, 1984a) encontro o empoderamento de personagens femininas que ocupam o espaço público e são responsáveis por mudanças estruturais na configuração familiar e social. A Lua é responsável por indicar as noites na Terra e substitui o Sol quando este está doente. A galinha, por sua vez, aprende a cantar de galo quando o marido deixa de cumprir essa função.

5.2 SE AS COISAS FOSSEM MÃES

Na obra *Se as coisas fossem mães* (ORTHOF, 1984b), observo a existência de um outro olhar para a questão da maternidade, aventando a possibilidade de

descentrar o aspecto biológico da atividade de cuidado com os filhos e propondo novas composições de organização familiar.

Nessa história, podemos ver a maternidade ser representada independentemente da figura da progenitora, reconhecendo que o mesmo não acontece de forma frequente em nossa sociedade. Para desempenhar uma atividade profissional, a mulher precisa cumprir uma dupla ou, às vezes, até uma tripla jornada de trabalho para conseguir conciliar as atividades de mãe e profissional. De acordo com Guacira Lopes Louro,

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a justar-se a elas. (LOURO, 2001, p. 96)

Como a gestação é entendida como um fato biológico relacionado ao sexo feminino, recebe socialmente o *status* de atividade sob a responsabilidade praticamente exclusiva da mulher. Juntamente com esse discurso, vão se juntar aqueles de caráter psicológico, “acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças” (LOURO, 2001, p. 96)

Embora possam se observar avanços quanto ao acompanhamento masculino durante o período de gestação, e juridicamente a mulher esteja garantida na participação financeira do pai da criança depois do nascimento, o cotidiano dos cuidados dispensados à higiene ou alimentação dos filhos ainda caracterizam-se como atividades femininas⁷³. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística),

a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho não reduziu a jornada delas com os afazeres domésticos. Pelo contrário, na faixa etária de 25 a 49 anos de idade, onde a inserção das mulheres nas atividades remuneradas é maior e coincide com a presença de filhos menores, o trabalho doméstico ocupa 94,0% das mulheres. (SOARES, 2007)

⁷³ Tal definição de atribuições faz parte dos mecanismos criados para confinar a mulher no espaço doméstico, sendo responsável pelos cuidados com a casa e com os filhos, ou acumulando essas funções domésticas com aquelas que venha a desenvolver na esfera pública. Esses mecanismos aos quais a mulher está exposta e que visam garantir sua adesão no exercício das atividades domésticas e de maternagem, correspondem ao que Michel Foucault definiu como tecnologias de sujeição e controle. (FOUCAULT, 1987)

Os homens que já incorporaram uma participação ativa diante da criação dos filhos, ainda são vistos com admiração pela sociedade e constituem-se em uma minoria na população masculina. Segundo Helena Hirata, “É muito raro o homem que diz que não faz o trabalho doméstico. O que se percebe, no entanto, é que é muito raro os homens que dizem que fazem algum trabalho doméstico regularmente. É sempre de vez em quando”. (HIRATA, 2003, p. 152)

Além disso, depois que passam pela experiência da maternidade, as mulheres precisam adequar suas atividades sociais e profissionais à condição de mãe, sendo muitas vezes cobradas se deixarem de priorizar o atendimento pessoal aos filhos para desempenhar outra função.

Se as coisas fossem mães possibilita a desconstrução de estereótipos ligados à figura materna trazendo a idéia de maternidade relacionada a um objeto inanimado como a casa, mãe das janelas ou mesmo para a mesa, mãe das cadeiras, e torna possível acreditar que, para se exercer essa função materna não é necessário passar pela experiência de se gerar um filho.

Considera que “Cada mãe é diferente: mãe verdadeira, ou postiça, mãe vovó e mãe titia, Maria, Filó, Francisca, Gertrudes, Malvina, Alice, toda mãe é como eu disse” (ORTHOF, 1984, p. 14) e termina com a ilustração de um pai dormindo sentado no quarto dos filhos, com um livro na mão, afirmando que existem pais que são “tipo mães”, porque desempenham as funções de educação e cuidados com seus filhos.

5.3 TERESINHA E GABRIELA

Essa história apresenta as características de uma das meninas do título, Gabriela, como aquela com quem todos da rua querem brincar porque tem um temperamento bastante criativo, inventando jogos interessantes e fazendo com que todos se divirtam ao participar das atividades que ela propõe.

Trata-se de uma menina levada que se veste com roupas apropriadas para as brincadeiras na rua: está sempre de cabelos amarrados, de calças compridas e tênis e, na escola, tem sempre uma pergunta engraçada para fazer para sua professora: “_ Professora, céu da boca tem estrelas? Professora, barriga da perna

tem umbigo? Professora, pé de alface tem calos?”. Por esses motivos todos adoravam a alegria de Gabriela. (ROCHA, 1999, p. 27)

Porém, um dia, chega uma nova moradora na rua e passa a fazer parte da turma. É Teresinha, loirinha, bonitinha, estudiosa, vestida de cor de rosa. Nos cabelos, muitos cachinhos e a roupa enfeitada com rendinhas. Tinha uma caixinha de música e nenhuma habilidade para participar das brincadeiras que Gabriela propunha. Mesmo assim, todos adoravam a graça de Teresinha, que correspondia ao que é considerado como “essência feminina”. Para Jane Felipe,

Se observarmos as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas, também veremos que elas investem de forma importante na idéia de cultivo à beleza como algo inerente ao feminino, aliado sempre ao supérfluo, ao consumo desenfreado... (FELIPE, 2003, p. 119)

Quando os amigos falavam de Teresinha para Gabriela, ela desdenhava dos cabelos da outra: “ Grande coisa, cachos! Bananeira também tem cachos”. (ROCHA, 1976, p. 30)

Gabriela não queria nem ver Teresinha, mas já não era a mesma de antes. Começou a achar seu cabelo sem graça e passou a pedir para sua mãe fazer cachos nele. Passou a usar vestido cor-de-rosa e comprou uma caixinha de música.

Teresinha, por outro lado, só ouvia falar das qualidades de Gabriela e também começou a se modificar. Começou a usar calça comprida, prender o cabelo num rabo de cavalo e se interessar pelas brincadeiras que antes só Gabriela era capaz de participar.

Na primeira vez que se viram, depois das transformações, elas e os amigos acharam muito engraçado como uma havia ficado parecida com a outra e, no final, se transformam em grandes amigas.

Nessa história, Teresinha e Gabriela demonstram a riqueza de se permitir experimentar uma pluralidade de comportamentos possíveis dentro da vivência do feminino. Com alegria e sem preconceitos, elas e os outros amigos que participam deste processo de transformação ampliam suas visões de mundo, porque deixam de se submeter à imposição de papéis fixos e dicotomizados. Para Guacira Lopes Louro:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... (LOURO, 2001, p. 24)

Vestindo-se uma como a outra, sem deixarem de ser elas mesmas, cada uma delas representa o respeito às diferenças e incorpora o sentimento de alteridade em relação ao outro, valores estes que deveriam embasar as relações entre os sujeitos comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária, que não precise se construir através de um modelo único e limitado nas relações de gênero.

A percepção de que o indivíduo se constitui através de múltiplas identidades em constante articulação, pressupõe um olhar detido sobre práticas e discursos que tendem a esconder a pluralidade, estabelecendo como verdade uma ótica hegemônica que exclui aqueles que não partilham de um modelo redutor e arbitrário, estabelecendo universos opostos para a vivência das relações de gênero. Como afirma Guacira Lopes Louro :

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 2001, p.31)

O comportamento das meninas vai ao encontro da compreensão do sujeito possuidor de identidades múltiplas que se constroem socialmente, “identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.” (LOURO, 2001, p. 24)

Em *Teresinha e Gabriela* (ROCHA, 1999), encontro a multiplicidade de comportamentos possíveis para a vivência do feminino e a descoberta do alargamento das formas de relacionamento interpessoal entre as meninas.

5.4 PRÍNCIPES E PRINCESAS, SAPOS E LAGARTOS, O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA E É PROIBIDO MIAR

A história de *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1989) conta sobre uma princesa que vivia entre os reinos situados entre as Terras Baixas e as Terras Geladas e, desde pequena, possuía um temperamento bravo e forte. Apesar dos conselhos que recebia, não estudava e passava os dias fazendo atividades físicas que deixaram o seu corpo musculoso. Essa princesa, ao completar vinte e sete anos, viu-se cansada de ouvir que estava ficando “para titia”, pois não tinha nenhum pretendente, e resolveu importar vinte odaliscas das Arábias. Após fazer amizade com uma delas, e para não se sentir solitária, passou a viver feliz e contente com ela, em seu castelo particular. Mesmo sem explicitar um romance entre as personagens femininas, uma princesa e uma odalisca, sugere-se a inclusão de uma forma diferente de feminilidade.

Nesse texto, mesmo que a personagem feminina, uma princesa chamada Úrsula, seja representada dentro do padrão estereotipado para o homossexual feminino (ser portador das características da masculinidade hegemônica), consegue transgredir a naturalização de uma constituição exclusiva de sujeitos femininos e masculinos heterossexuais, possibilitando o contato com representações que não compartilham dos atributos da sexualidade hegemônica. (LOURO, 2001, p. 50)

Segundo Guacira Lopes Louro, o sujeito homossexual é uma invenção do século XIX, quando aquele que pratica relações amorosas e sexuais com pessoas do mesmo sexo passa a ser reconhecido:

Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer. Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contextam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites. (LOURO, 2004, p. 29)

É o que acontece no livro *É proibido miar* (BANDEIRA, 1999) em que o nascimento de um filhote de cachorro chamado Bingo expõe as dificuldades encontradas pelos sujeitos que decidem adotar comportamento distinto das regras pré-estabelecidas dentro de um determinado agrupamento social.

A família de cachorros demonstra bastante alegria com a chegada de uma nova ninhada, mas os contratempos começam quando Bingo, ao invés de enfrentar os outros cachorros com latidos, dá lambidas e expressa seus sentimentos através de uma espécie de ganido: “lap-iap”. (BANDEIRA, 1999, p. 9)

Enquanto vai crescendo, o cachorro continua a se comportar de maneira diferenciada do que seria esperado para um “machinho”: Cheirava as pessoas, não fazia xixi nos postes, não perseguia carros e gostava de brincar em um jardim, no meio das roseiras. Para seu pai, Bingo “não mostrava a bravura de um vira-latas de respeito”. (BANDEIRA, 1999, p. 10) O incômodo de não corresponder ao que está normalizado, acompanha o desenvolvimento de muitos meninos que, não tendo um comportamento agressivo acabam por despertar, principalmente em seus pais, uma desconfiança no que diz respeito ao exercício de um estereótipo de masculinidade. Guacira Lopes Louro diz que:

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’. (LOURO, 2001, p. 28)

Ao observar a vida de um um velho gato que morava no telhado do galpão vizinho à sua casa, Bingo passou a pensar num mundo bem maior do que o seu quintal. E quando chegou a hora dos cachorrinhos de sua ninhada mostrarem que já sabiam latir, Bingo soltou um sonoro miado e isso provocou o desprezo de seus pais e de seus donos, que o entregaram para a carrocinha. A atitude de começar a miar provoca muita raiva em seu pai, que passa a olhá-lo com uma “expressão de fogo nos olhos”, deixando o pequeno cachorro muito assustado. (BANDEIRA, 1999, p. 18)

Quando é preso pela carrocinha e fica confinado no canil municipal, o personagem principal desta história passa a ser discriminado pelos outros cachorros presos, quando descobrem que, ao invés de latir, ele mia.

Bingo é proibido de participar da fuga que os cachorros tinham programado, mas quando esse plano de fuga dá errado, o cãozinho é confundido com um gato pelos tratadores e acaba sendo jogado para fora da jaula. Ao conseguir escapar, Bingo questiona a limitação dos latidos, predispondo-se a conhecer outras formas de expressão como “cocoricar, mugir, balir e até trinar.” (BANDEIRA, 1999, p. 44)

No final, Bingo conquista sua liberdade, mas não um espaço no próprio grupo de convívio, sugerindo-se que ele tenha ido embora para uma outra Terra, onde todo mundo pode falar a língua que quiser: “Uma Terra onde é permitido ser diferente.” (BANDEIRA, 1999, p. 44) O que, para Foucault, demonstra como marcharia, com

sua “lógica capenga” a hipocrisia das sociedades burguesas. Para ele, “se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar...” (FOUCAULT, 1977, p. 10)

Na obra intitulada *O gato que gostava de cenoura* (ALVES, 1999), em que os gatos são descritos como caçadores carnívoros que desprezam os coelhos que se alimentam de cenouras, nasceu Gulliver, um gato diferente, que não gostava de caçar, nem de comer carne. O que ele gostava era de comer cenoura⁷⁴, como os coelhos. Após o seu nascimento, observa-se que na relação estabelecida com seus pais, encontra-se a expectativa de que o personagem atendesse aos quesitos de valentia e força, que correspondem ao que é tido como norma na construção social do masculino:

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 1999, p. 15)

Sendo assim, se os pais esperavam que Bingo se parecesse “com um tigre”, sofreram por vê-lo parecido “com um coelho”, sofrendo ainda mais ao descobrirem o preconceito demonstrado por outros gatos, colegas de escola, quanto ao perfil de seu filho. “Gulliver sempre sozinho, sem amigos, objeto da zombaria dos colegas”. (ALVES, 1999, p.15)

Neste momento, aparece no texto, a recorrência às práticas discursivas que formam um determinado campo de saber: os pais consultam livros de psicologia, mandam o filho conversar com o padre, buscando seu assujeitamento ao que é determinado pelo regime de verdade da sociedade em que vivem. Para Foucault, “o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra.” (FOUCAULT, 1977, p. 81) Tudo para fazer com que o filho ficasse “igual aos seus sonhos”, (ALVES, 1999, p. 12) dentro da normatização que pressupõem desejável.

⁷⁴ Entendendo que a cenoura aparece aqui como símbolo fálico ligado ao órgão sexual masculino.

No discurso psicológico, os pais aprendem sobre o medo do sofrimento como estímulo para a mudança de hábitos. No discurso religioso, o filho ouve sobre o pecado e o inferno, local para onde vão aqueles que desrespeitam as normas. Após tratamento psicanalítico, recebem explicações complicadas que nem os pais nem o filho entenderam e foram inúteis, pois “explicações ficam na cabeça e não chegam até o corpo onde mora o sofrimento”. (ALVES, 1999, p. 1). Todos esses discursos se constroem “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício”, instituindo e nomeando as diferenças e as desigualdades. (LOURO, 2001, p. 43) São discursos comprometidos com a intenção de disciplinamento do corpo daquele que foge à regra.⁷⁵

A escola, por sua vez, aparece como instituição que informa o saber científico relacionado às determinações genéticas, responsabilizando-se pela compreensão dos saberes sobre as diferenças entre homossexuais e heterossexuais.

A necessidade de encontrar algum lugar de acolhimento para o personagem, passa pelo discurso da escola, na figura do professor, encontrando um suporte institucional para legitimar a aceitação da diversidade. Uma exceção à regra pois, se entendemos que a escola “fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade...” (LOURO, 2001, p. 85), existe uma maior probabilidade de que o comportamento diferente seja entendido como anormal, desviante.

No livro, a identificação do professor como um amigo e não como portador do discurso pedagógico da normalização, possibilita vislumbrar um espaço para o personagem ser o que era: um gato que gostava de cenouras. Entretanto, a facilidade desse acolhimento deixa de abordar a barreira de sentido que um jovem precisa superar para vir a se reconhecer como homossexual. Para isso:

Será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, como algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2001, p. 84)

⁷⁵ Em Vigiar e Punir (FOUCAULT, 1987, pag. 118), Foucault discorre sobre as disciplinas que permitem o controle sobre as operações do corpo, que assujeitam suas forças impondo uma relação de utilidade-docilidade.

O mesmo professor que no texto aparece como o amigo que compreende as diferenças, refere-se às características de Gulliver como “um equívoco do DNA”, estabelecendo um juízo de valor sobre os prováveis enganos “para melhor”. (ALVES, 1999, p. 18) Além disso, ao embasar seu discurso sobre a sexualidade nas determinações biológicas, afirmando que antes de nascer o corpo do gato “já estava programado pelo DNA” (ALVES, 1999, p. 14) desconsidera o caráter histórico e social das questões de gênero e sexualidade.

Nessas três obras encontrei as tentativas de normalização do comportamento hegemônico para a identidade feminina e masculina, considerando como desviante o sujeito que foge às regras estabelecidas. Pude observar também, as conseqüências sofridas pelas personagens que rompem com o aquilo que é definido como adequado para o comportamento de mulheres e homens, assim como diferentes formas de manifestação da intolerância e da homofobia, e a dificuldade de pertencimento demonstrada pelas personagens tidas como desviantes do padrão definido como apropriado. Na esteira de Guacira Lopes Louro, cabe formular a seguinte pergunta: “Se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?” (LOURO, 2001, p. 81)

5.5 FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ

Do livro *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 1983) comento a experiência da personagem feminina “virar homem” e da personagem masculina “virar mulher”, passando a vivenciar papéis que não eram permitidos no seu contexto social porque reconhecidos como apropriados apenas para os sujeitos pertencentes ao gênero oposto, e saliento as fontes encarregadas de difundir as regras a serem seguidas.

No início desse livro, destaca-se o interesse de Joana, irmã mais nova de Pedro, em participar de uma partida de futebol. O irmão diz: “_ Onde é que já se viu mulher jogar futebol?” (ROCHA, 2000, p. 5)

A mãe, quando interfere nas brigas que envolvem a discussão de comportamentos adequados para meninos e meninas, utiliza argumentos que reforçam a delimitação rígida estabelecida pela oposição binária: “ _ Que é isso menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...” (ROCHA, 2000, p. 6) Da mesma forma o pai, ao observar seu filho chegando em casa todo machucado, depois de ter apanhado na rua, fala furiosamente: “ – E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já já e bata nele também. E vamos parar com esta choradeira! Homem não chora!” (ROCHA, 2000, p. 7)

Quando o menino quer bater na irmã, a mãe fala que não se bate em mulher nem com uma rosa e quando Joana sobe na árvore, Pedro diz que não pode porque ela é mulher, finalizando com a idéia de que “homem é homem e mulher é mulher”. (ROCHA, 2000, p. 9)

Em outra situação descrita no texto, Pedro olha-se no espelho, é chamado de “mulherzinha” pela irmã e quando ele se emociona em uma cena romântica da novela, ela também faz observações em tom pejorativo. (ROCHA, 2000, p. 10) Conforme Guacira Lopes Louro, esses exemplos inserem-se na idéia de que

A vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero). (LOURO, 2001, p. 80)

Vê-se claramente, que as relações de distinção entre mulheres e homens é reforçada por todos os membros da família e, se a menina em determinadas situações sente-se oprimida pelas regras que a impedem de realizar seus desejos, em outras também exerce papel repressor quanto ao comportamento de seu irmão, sempre que este difere do que é pré-estabelecido como pertencente ao mundo dos homens ou das mulheres. Para perceber a “fabricação” de sujeitos femininos e masculinos é importante observar as práticas cotidianas dos sujeitos pois, são

as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2001, p. 63)

No decorrer da história, as crianças veem um arco-íris e lembram que uma tia alertou sobre a transformação que sofreriam aqueles que passassem embaixo de um arco-íris antes do meio dia: trocariam de sexo.

Embora o menino ache essa informação absurda, assumindo atitude pautada no racionalismo, como deve ser, pois é um menino, ao passarem por baixo do arco-íris, Pedro passa a falar com voz de menina e Joana com voz de menino.

Nesse dia, não aconteceram as recorrentes discussões sobre o que um ou outro poderia fazer, de acordo com as determinações específicas para atitudes masculinas ou femininas: “Afiml ninguém sabia direito quem era quem”. (ROHA, 2000, p. 17) Esta passagem está intimamente comprometida com a idéia de que a identidade de uma pessoa se constrói exclusivamente a partir de questões relativas às relações de gênero. Isso porque “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a “essência do sujeito.” (LOURO, 1999, p. 11)

Na seqüência da história, observa-se que, para o pai, é admissível que sua filha passe a se vestir como um menino, mas que se o filho se vestisse como menina, passaria por uma situação muito mais complicada caso um dia quisesse voltar a ser menino. Nessa atitude do pai, percebe-se a dificuldade pela qual passam os homens que não apresentam comportamento dentro das regras pré-estabelecidas como relativas ao sexo masculino, remetendo-os ao rótulo de “afeminados”, estereotipando suas opções e adjetivando-as muitas vezes pejorativamente. Isso porque:

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos: a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. (LOURO, 2004, p. 75)

As crianças do texto, ao incorporarem os papéis reservados ao outro par dicotômico, experimentam as coisas que antes eram reprimidas, e demonstram satisfação em poder realizá-las. Ele diz que tinha vontade de fazer “coisas de menina” e ela também admite o desejo oposto.

Depois de passarem novamente sob o arco-íris, os irmãos vêm as coisas voltarem ao “normal”, mas deixam de reproduzir o discurso que perpetua as

desigualdades de gênero, permitindo-se compartilhar as brincadeiras que antes eram impossíveis de serem realizadas em conjunto. No final, depois de conseguirem reverter a troca, vão juntos para casa chutando tampinha, o que antes não seria visto como adequado para o comportamento feminino

5.6 BISA BIA, BISA BEL

Em *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1990) é possível visualizar, em diferentes épocas da história, a construção do sujeito feminino e a conquista da independência da mulher na caminhada de uma personagem que descobre as condições de cada um para contribuir na construção de um mundo melhor.

É a história de Isabel, uma menina que pega emprestado de sua mãe um retrato de sua bisavó, Bia, e o leva para brincar com a turma. Para não deixar a foto no bolso, acreditando que sua bisa iria preferir ficar mais à vontade, ela guarda a foto embaixo da camiseta e começa a escutar o que ela diz.

Esquecida da foto durante a brincadeira, acaba perdendo-a e diz para a mãe que guardou a bisavó “grudada” na sua pele. Nas conversas que passa a ter com a bisavó, Isabel descobre como era a vida em seus tempos de criança, recebendo conselhos sobre o que bisa Bia achava adequado para o comportamento de uma menina.

Contrapondo-se a esses conselhos, Isabel começa ouvir outra voz que vinha de dentro dela: a voz de sua bisneta, Beta, com idéias avançadas informações sobre o futuro.

A vida com as duas companheiras, a bisavó e a bisneta, possibilitam que Isabel perceba que existem diferentes formas de se ver as coisas e, reencontrando a foto perdida, aprende que suas escolhas no tempo presente deixarão marcas para o futuro.

No decorrer dessa história, Isabel confronta-se com a forma de sua bisavó entender a construção do gênero feminino nas relações com o masculino. Bisa Bia dizia para Isabel:

- Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem comportada. (MACHADO, 1990, p. 18)

Sua bisavó também dava conselhos dizendo que “- Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim” e completava: “- O que é feito não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.” (MACHADO, 1990 p. 30) E em relação ao seu relacionamento com os meninos, afirmava que se algum deles a achava “parecida com um menino”, isso não era bom. Para ela:

- Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você... (MACHADO, 1990, p. 34)

Porém, também os conselhos de sua bisneta que, vindo do futuro tinha idéias mais avançadas e parecidas com as de Isabel a influenciavam: “Faça o que você entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito.” . (MACHADO, 1990 p. 30) Como era exatamente isso que ela queria ouvir, saía xingando, assoviando, vestida com sua calça desbotada, ouvindo do amigo Sérgio o seguinte comentário a seu respeito:

- Você é mesmo a menina mais legal que eu já conheci, não é feito essas bobonas por aí, que parece que vão quebrar à toa. Tem horas que eu tenho vontade de casar com você quando crescer. Pelo menos assim, meus filhos não iam ter uma mãe chata feito tantas que tem por aí. (MACHADO, 1990, p. 35)

Sobre os palpites da bisavó e da bisneta, Isabel conclui:

Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer-porque-quer fazer as coisas que minha avó palpita, cutum-cutum-cutum, com ele Mas, também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar tão contentes com o meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender. (MACHADO, 1990, p. 48)

No final, em uma proposta de pesquisa do colégio, Isabel descobriu coisas que estavam dentro dela, numa busca de seus segredos, de seus mistérios, de suas encruzilhadas:

- Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, pra lá e pra cá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando. Mudanças que eu mesma vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e para frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. (MACHADO, 1990, p. 56)

Diante das reflexões de Isabel sobre as formas que se constituem as identidades no contexto social em que o sujeito está inserido, é importante pontuar os movimentos para a transgressão daquilo que se encontra normalizado. Para Guacira Lopes Louro,

Os corpos se alteram continuamente. Não somente sua aparência, seus sinais ou seu funcionamento se modificam ao longo do tempo; eles podem, ainda, ser negados ou reafirmados, manipulados, alterados, transformados ou subvertidos. As marcas de gênero e sexualidade, significadas e nomeadas no contexto de uma cultura, são também cambiantes e provisórias, e estão, indubitavelmente, envolvidas em relações de poder. (LOURO, 2004, p.82)

É importante também lembrar que a linguagem e as práticas discursivas e não discursivas constituem os sujeitos femininos e masculinos num processo plural e permanente em que, a família, a escola, as religiões, a mídia, são instâncias que:

Realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas ; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. (LOURO, 1999, p. 23)

Cabe lembrar ainda que, nesse processo, os sujeitos não são apenas meros receptores do investimento intencional da sociedade para “fixar” uma identidade feminina ou masculina “normal”. É possível identificar a participação “dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 1999, p.23)

Na história de *Bisa Bia*, *Bisa Bel*, a menina Isabel experimenta diferentes formas para perceber isso.

5.7 PENA DE PATO E DE TICO-TICO

Da análise de *Pena de Pato e de Tico-Tico* (MACHADO, 1986) discorro sobre a educação da infância para a construção dos sujeitos femininos e masculinos, atentando para os artefatos culturais disponíveis e indicados para sua formação que correspondem ao adulto que se deseja formar.

Sobre a construção social, cultural e histórica das competências masculinas e femininas, Helena Hirata observa:

É em nome da incompetência técnica construída desde a infância na socialização familiar, diferenciando papéis masculinos e femininos, no exercício cotidiano que se dá a técnica para o menino, como por exemplo, consertar o carro, consertar pequenas máquinas, quando o pai vai chamar o menino para fazer estas coisas e o aprendizado da relação de serviço para as meninas: cuidar da boneca, cuidar do irmão menor, ajudar a pôr a mesa. (HIRATA, 2003, p.148)

Percebe-se no livro *Pena de Pato e de Tico-Tico*, a intencionalidade em questionar a exclusividade de uso de alguns brinquedos, como a bola ou a boneca, por meninos ou meninas.

Na história, Janaína e Benedito identificam brinquedos que podem ser usados pelos dois: a peteca e a pipa. Partindo destes artefatos, reconhecidos como de uso comum, o texto passa à reflexão sobre uma característica das aves, que é ter o corpo coberto por penas, atentando para seu uso diferenciado: servir para voar ou servir para nadar.

O livro termina com a afirmação de que “ótimo mesmo é bola e peteca, pipa e boneca. Tudo jogo de amigo. De menino e de menina. De Benedito e Janaína.” (MACHADO, 1986, p. 22)

Poderíamos concluir essa análise falando sobre a importância de se fazer uma crítica sobre a imposição de brincadeiras diferenciadas pelo gênero para a infância, que utilizam critérios relacionados ao sexo, pretendendo criar identidades de gênero a partir deles: menina brinca de casinha e cuida das bonecas, correspondendo a um estereótipo do comportamento feminino a ser aprendido e reproduzido no futuro ou menino deve se envolver com atividades físicas que possam desenvolver a agilidade e força necessárias para o papel de provedor. Nesse contexto cabe perguntar, de acordo com Guacira Lopes Louro:

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? [...] precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada [...] isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 2001, p. 63)

As respostas para essas perguntas dependem de uma problematização que contemple as relações de poder que determinam o tipo de artefato a ser disponibilizado para a formação da criança, assim como identifique os focos de resistência que conseguem “driblar” as normalizações.

Como um foco de resistência se encontra inserido nas relações de poder que representa, pode apresentar contradições internas que no lugar de promover o questionamento de uma norma, acabe servindo para sua legitimação. É o caso do descompasso entre o texto deste livro e suas ilustrações. Se por um lado o texto sugere que se pluralize o uso dos brinquedos, privilegiando aqueles que servem para o uso de meninas e meninos, na última página do livro, Janaína aparece brincando de boneca e Benedito aparece brincando de bola.

5.8 A MOÇA TECELÃ

Do conto *A Moça Tecelã* (COLASSANTI, 1978), apresento o rompimento com a situação de dependência e subserviência da mulher na relação de dominação estabelecida pelo marido, por meio de uma tomada de posição consciente da personagem em relação às condições adversas que por ele lhe são impostas.

Nesse conto, deparamo-nos com a personagem principal, senhora absoluta de seus atos, tecendo de forma mágica as circunstâncias de sua vida, achando que nada lhe faltava, a não ser a companhia de um marido. Sentada ao tear, entremeou em um tapete seu desejo, fazendo surgir um homem que passou a exigir dela que tecesse palácios de luxo, cofres com moedas e tudo mais para satisfazer seus caprichos. De acordo com Maria Rita Kehl, - para quem a ocupação voluntária de atividades relacionadas à manutenção do lar e o distanciamento do “campo de

batalhas” onde se define a vida social inscreve a mulher em “uma posição subjetiva que não produz discurso, da qual só se espera que corresponda ao que já está designado no discurso do outro” (KEHL, 1998, p. 83) - a moça tecelã perde o poder de se manter na condição de sujeito de sua própria história.

Ao perceber-se destituída da autonomia com que conduzia sua vida, a moça não hesita em desmanchar a figura do marido do tapete, tirando-o de sua vida e voltando a ter domínio sobre seus sentimentos e ações: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.” (COLASSANTI, 2003, p. 14)

Em um artigo introdutório sobre o feminismo⁷⁶, Maria José Pereira Rocha estabelece um paralelo entre as ações das mulheres no movimento feminista e a fantasia da moça tecelã, onde são alinhavados os fios da história e os bordados formam o desenho desta trajetória de luta.

No conto, o papel de provedor relaciona-se ao personagem feminino, assim como é rompida uma situação de dominação exercida pelo personagem masculino numa ação consciente da moça tecelã, que estabelece como possível as relações em que o poder seja exercido em variadas direções, pressupondo ainda um potencial de resistência entre os sujeitos.

Um marido vulnerável que queria uma vida de riqueza às custas do trabalho da mulher e uma mulher que tem o poder de decisão de tirá-lo de cena, e o faz utilizando a iniciativa e racionalidade necessárias, evidenciam a pluralidade de possibilidades existentes nas relações de gênero.

Assim como a mulher oitocentista descrita por Maria Rita Kehl, que queria escrever “para traçar o próprio destino, como uma heroína de romance (bem de acordo com os ideais românticos que ainda dominavam o ambiente literário da época”, tornar-se autora – de textos, poemas, cartas, e afinal da própria vida.” (KEHL, 1998, p. 119), a moça tecelã retoma a construção do seu destino quando volta a tecer o que deseja para sua vida.

⁷⁶ Ver: http://www.edmc.info/minca_feminismozeze.htm

5.9 PROCURANDO FIRME E O REIZINHO MANDÃO

Em *Procurando Firme* (ROCHA, 1996) encontro uma problematização da estrutura dos Contos de Fadas em uma personagem que rompe com os padrões estabelecidos para sua condição de princesa, da mesma forma que em *O Reizinho Mandão* (ROCHA, 1997) é uma menina que desestabiliza a postura autoritária do rei e se torna responsável pela mudança de atitude de todas as outras pessoas do reino. Nessas duas histórias as personagens femininas não se submetem ao estereótipo das protagonistas dos Contos de Fadas no que diz respeito à relação com o masculino, às regras pré-estabelecidas ou ao comportamento tido como adequado para as mulheres.

O Reizinho Mandão é uma história que aconteceu há muito tempo atrás, e foi contada por uma menina que diz tê-la escutado do avô, num resgate das narrativas orais que tanto encantam as crianças.

Nesse reino havia um rei muito bom e justo, porém, depois que esse rei morreu, seu filho mal-educado e mimado virou o novo rei daquele lugar e passou a querer mandar em tudo que acontecia, não aceitando ser contrariado. Ele vivia gritando: “Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando!” (ROCHA, 1999, p. 12) Gritava tanto que seu papagaio aprendeu a falar “Cala boca”. Além disso tudo, a principal diversão do reizinho era fazer as leis mais absurdas do mundo, sem se preocupar em tornar o povo mais feliz.

Como vivia mandando todo mundo calar a boca, as pessoas foram ficando quietas, até o dia que ninguém mais sabia falar. No começo, o rei gostou de ficar falando sozinho, mas depois que se cansou disso, resolveu procurar um sábio de um reino vizinho, levando com ele seu papagaio que só sabia falar “Cala a boca”.

No reino vizinho, o rei viu as pessoas cantando, dançando, conversando e estranhou muito essa situação. Quando encontrou o sábio ele lhe disse que, para resolver o problema o reizinho teria que achar no seu próprio reino uma criança que ainda soubesse falar para lhe dizer o que ele precisava ouvir e, assim, o reino ficaria livre da maldição.

Depois de muito procurar, conseguiu encontrar uma menina que se recusava a falar com ele. Enquanto o rei tentava obrigá-la a falar, o papagaio gritou “Cala a boca”. A menina por sua vez, quando ouviu isso, respondeu: “Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu”. (ROCHA, 1999, p. 34)

Com esta frase, a menina conseguiu desfazer a maldição e provar que é possível reagir contra formas de dominação, mesmo as que parecem mais absolutas, sem esquecer que uma relação de dominação pressupõe também a subordinação. As mulheres que se submetem a relacionamentos em que seus parceiros estabelecem relações de dominação, exploração ou violência, precisam acreditar na possibilidade de reversão deste quadro para assumir posturas mais ativas diante da questão.

A frase dita pela menina provocou um grande barulho, como se fosse um trovão e em seguida começou-se a ouvir vozes, vindas de todos os lugares. O rei, não agüentando tanto barulho, saiu correndo e foi embora para sempre.

Uma das possibilidades de final apresentada para essa história, é que o reizinho mandão se transforma em um sapo, vindo então um conselho para as meninas: "... se você é uma princesa, vê lá, hein! Não vá beijar nenhum sapo por aí... Porque os reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar!" (ROCHA, 1997, p. 39) Trata-se de um convite para que se reflita sobre a importância no investimento na construção de relações igualitárias entre homens e mulheres. Isso porque, para Guacira Lopes Louro:

Homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas alianças. Talvez uma interessante representação dessas práticas seja imaginá-las como semelhantes a jogos em que os participantes estão sempre em atividade, em vez de reduzi-las, todas, a um esquema mais ou menos fixo em que um dos "contendores" é, por antecipação e para sempre, o vencedor. Isso não significa, no entanto, desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais frequentemente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o outro, geralmente subordinado ou submetido – mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos. (LOURO, 2001, p. 40)

Já em *Procurando firme*, uma história com, rei, rainha, príncipe e princesa, havia um dragão na frente da porta do castelo que não deixava ninguém sair. Mesmo assim, o príncipe estava sendo treinado, desde pequeno, para sair e correr o mundo. Tinha aula de esgrima, de andar a cavalo, de todo tipo de língua, de natação e até aula de grito para poder assustar seus adversários.

Enquanto isso, a princesa, chamada Linda Flor, aprendia prendas domésticas e esperava o príncipe encantado que deveria derrotar o dragão e casar com ela.

Depois que o príncipe, já treinado, saiu para correr o mundo, apareceu um outro príncipe para se casar com a princesa, mas ela não gostou dele e resolveu não se casar. Em seguida, apareceu um segundo príncipe e muitos outros que a princesa também não gostou e não se casou.

Linda Flor resolveu cortar o cabelo, passou a usar calças compridas, apareceu bronzeada, começou a rir alto, se intrometer nas conversas dos mais velhos e também decidiu mudar seu nome para outro, mais moderninho. Começa a freqüentar umas aulas com os instrutores de seu irmão para se preparar para sair do castelo e correr o mundo, como ele, “procurando não sei o quê, mas procurando firme!” (ROCHA, 1999, p. 34)

Para Guacira Lopes Louro, “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. (LOURO, 2001, p. 43) Nesse contexto, as mulheres possuem muitos atributos que as fazem diferentes dos homens mas, simplesmente ao se dizer isso, parece que se está se tomando o homem como a norma, proferindo “uma conformação ao *status quo* das relações entre os gêneros, ou seja, parece indicar que se aceita (ou até que se ‘vê com bons olhos’) essas relações tal como elas estão atualmente constituídas”. (LOURO, 2001, p. 44)

Entretanto, para serem diferentes dos homens, a princesa Linda Flor e a menina que manda o rei calar a boca não precisam ocupar lugares sociais que as restrinjam ao mundo doméstico, ao casamento imposto, a aceitar passivamente os mandos de um rei insano. Segundo Guacira Lopes Louro,

Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero. (LOURO, 2001, p. 45)

Assim sendo, os comportamentos apresentados pelas personagens em questão evidenciam as relações de poder que tradicionalmente são apresentadas nos Contos de Fadas, rompendo com as desigualdades que as mesmas representam.

5.10 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Como última análise, incluo a história da *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 2004) para realizar uma reflexão sobre o cruzamento da categoria gênero com outras categorias, nesse caso a categoria raça.

“Era uma vez uma menina linda, linda”. (MACHADO, 2004, p.4)

Assim começa a história de uma menina de olhos pretos, cabelos enroladinhos e pele escura que parecia “uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar”. (MACHADO, 2004, p. 5) Do lado de sua casa, morava um coelho branco que pensava em se casar e ter uma filha pretinha e linda como ela. Por esse motivo, foi até a casa da menina e perguntou “ Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” (MACHADO, 2004, p. 6)

Como a menina não sabia, inventou que devia ser porque ela tinha caído na tinta preta quando era pequena. O coelho tomou um banho de tinta, mas depois de uma chuva ficou branco de novo. Quando voltou na casa da menina pela segunda vez, ela inventou outra resposta, dizendo que tinha tomado muito café quando era pequena. O coelho tomou bastante café, mas não ficou nada preto e foi pela terceira vez na casa da menina. Ela então respondeu que deveria ser porque ela tinha comido muita jabuticaba quando era pequena. Mesmo se empanturrando de jabuticaba, o coelho continuava branco.

Finalmente, quando conversou com a mãe da menina, ela explicou a questão do parentesco definindo as características genéticas como a cor da pele, dos cabelos ou dos olhos dizendo que “se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.” (MACHADO, 2004, p. 12)

Então, ele encontrou uma coelhinha preta, os dois casaram e na ninhada que tiveram, havia filhote para todo gosto: branco, cinza, malhado e preto.

Diante da dupla discriminação pela qual passa a mulher negra, a temática deste livro oferece a oportunidade de reflexão sobre o cruzamento da questão de gênero com outras categorias de análise. Tal cruzamento é importante porque, segundo Guacira Lopes Louro:

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição de diferença é

sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particular. (LOURO, 2001, p. 50)

Se os sujeitos são constituídos de múltiplas identidades interdependentes, a história de opressão sofrida pelos negros em nosso país confere um perfil específico para a mulher negra no Brasil, é necessário que se problematize as “relações de gênero racializadas”. A leitura do livro *Menina bonita do laço de fita* pode ser um importante instrumento para um começo de uma longa e imprescindível conversa porque, nas palavras de Guacira Lopes Louro, “a maneira como se entrelaçam as diferentes formas de opressão não é, pois, uma equação que possa ser resolvida facilmente. (LOURO, 2001, p. 54)

CONSIDERAÇÕES: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA UM FINAL FELIZ

Yo te convido a creerme cuando digo futuro.
Si no crees mi palabra, cree el brillo de un gesto...”
(Silvio Rodriguez, Cuando digo futuro⁷⁷)

No processo de seleção e análise dos livros infantis presentes nas escolas, que correspondessem aos critérios de resistência nas questões de gênero e sexualidade, estabeleci categorias⁷⁸ que nortearam minhas reflexões:

Em *Mudanças no Galinheiro Mudam as Coisas por Inteiro* (ORTHOF, 1984a), encontrei o empoderamento de personagens femininas que ocupam o espaço público e são responsáveis por mudanças estruturais na configuração familiar e social;

Na obra *Se as coisas fossem mães* (ORTHOF, 1984b), observei a existência de um outro olhar para a questão da maternidade, aventando a possibilidade de descentrar o aspecto biológico da atividade de cuidado com os filhos e propondo novas composições de família;

Em *Teresinha e Gabriela* (ROCHA, 1999), percebi a multiplicidade de comportamentos possíveis para a vivência do feminino e a descoberta do alargamento das formas de relacionamento interpessoal;

Em *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1989), *O Gato que Gostava de Cenoura* (ALVES, 1999) e em *É Proibido Miar* (BANDEIRA, 1999), encontrei as tentativas de normalização da sexualidade que foge às regras estabelecidas, além das consequências sofridas pelas personagens que rompem com os estereótipos de masculinidade e feminilidade, demonstrando a intolerância, o preconceito e a homofobia.

Do livro *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 1983) descrevi a experiência da personagem feminina em “virar homem” e da personagem masculina em “virar mulher”, passando a vivenciar papéis que não eram permitidos no seu contexto social porque reconhecidos como apropriados apenas para os sujeitos

⁷⁷ Movieplay 17.1234/4: Edição espanhola que reúne gravações de 1968-1973, sendo as mesmas versões dos discos editados em Cuba.

⁷⁸ Categorias estas fundamentadas no referencial teórico que embasa as reflexões de gênero e sexualidade deste trabalho.

pertencentes ao gênero oposto, e saliento as fontes encarregadas de difundir as regras a serem seguidas;

Em *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1990) foi possível visualizar, em diferentes épocas da história, a construção do sujeito feminino e a conquista da independência da mulher na caminhada de uma personagem que descobre as condições de cada um para contribuir na construção de um mundo melhor;

Em *Pena de Pato e de Tico-Tico* (MACHADO, 1986) discorri sobre a educação da infância para a construção dos sujeitos femininos e masculinos, atentando para os artefatos culturais disponíveis e indicados para sua formação em consonância ao adulto que se deseja formar;

Do conto *A Moça Tecelã* (COLASSANTI, 1978), apresentei o rompimento com a situação de dependência e subserviência da mulher na relação de dominação estabelecida pelo marido, por meio de uma tomada de posição consciente da personagem em relação às condições adversas que por ele lhe são impostas;

Em *Procurando Firme* (ROCHA, 1996) encontrei uma problematização da estrutura dos contos de fadas, ressaltando a personagem que rompe com os padrões estabelecidos para a condição de uma princesa, da mesma forma que em *O Reizinho Mandão* (ROCHA, 1997) é uma menina que desestabiliza a postura autoritária do rei e se torna responsável pela mudança de atitude de todas as outras pessoas do reino;

Como última análise, incluí ainda a história da *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 2004) realizando uma reflexão sobre o cruzamento da categoria gênero com outras categorias, nesse caso a categoria raça/etnia.

Diante dos resultados encontrados, pude constatar que, embora em número bastante reduzido em relação ao número de livros lidos⁷⁹ existem obras infantis que podem ser entendidas como representações alternativas aos modelos binários para a construção do feminino e do masculino, e aos modelos hegemônicos para a sexualidade.

Entretanto, considerando as diferentes leituras que uma determinada obra pode suscitar em seus leitores, não acredito que a simples presença dessas obras

⁷⁹ Mesmo não sendo objetivo deste trabalho estabelecer uma resposta quantitativa quanto ao número de livros que podem ser considerados como pontos de resistência às questões de gênero e sexualidade, posso afirmar que consultei aproximadamente 300 livros para encontrar os treze que fazem parte do referencial de análise desta dissertação. Esses livros foram escolhidos entre aqueles que fizeram parte de minha vida profissional, quando lia ou indicava livros de leitura para as crianças.

no ambiente escolar, ou mesmo a leitura dela sem uma mediação⁸⁰ que possibilite a reflexão sobre as questões abordadas, possa significar um processo de questionamento das verdades naturalizadas socialmente sobre a dicotomia e hegemonia que caracteriza as construções de gênero e sexualidade.

Isso porque, algumas obras ao invés de problematizar a questão da homossexualidade, por exemplo, podem reforçar a discriminação, o preconceito, ou mesmo a homofobia ao abordar esse tema superficialmente ou redundando no que é difundido pelo senso comum. Sobre essa possibilidade, posso citar como exemplo a história da princesa Úrsula da Bronislávia (SOUZA, 1989), que é descrita dentro do estereótipo da homossexualidade feminina, que muitas vezes recebe tratamento jocoso e denominações como “sapatona” ou “machona”, ou ainda a preferência do gato Gulliver (ALVES, 1999) em comer cenoura, uma referência explícita à forma fálica desse legume.

Tendo em vista que todos esses livros estão dirigidos para uma infância, entendida como universal, e apresentam-se como propostas de formação, nos termos que Larrosa nos propõe, a simples abordagem dos temas, na modalidade “literatura infantil”, poderá, ao contrário daquilo que se desejaria aqui, não problematizar as naturalizações sobre os papéis e a hierarquia de gênero e a heterossexualidade como norma.

A presença desses livros nas escolas é muito importante, mas seria necessário uma preparação de professoras e professores em relação aos estudos de gênero e da sexualidade, para que se efetivasse uma educação igualitária e não sexista.

Dito isso, recorro a uma lembrança que deixa clara a necessidade do professor estar atento diante de sua responsabilidade em relação às questões que permeiam a vida em sociedade e que precisam ser problematizadas com os seus alunos, para que possam ser transformadas. Foi durante um Encontro Estadual do PROLER⁸¹-Paraná, quando pedi para o escritor Ricardo Azevedo autografar para os

⁸⁰ Mediação entendida como processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixará de ser direta, passando a ser mediada. No caso do contato das crianças com os livros infantis, caberia ao professor intervir intencionalmente, criando espaço de reflexão sobre o conteúdo abordado pelas obras.

⁸¹ PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. Instituído pelo Decreto Presidencial nº519 para estimular a prática da leitura como importante instrumento para o exercício da cidadania e para a participação social, esse Programa tem como objetivos: Promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita,

meus filhos o livro *Nossa Rua tem um Problema* (AZEVEDO, 1998). Esse livro que descreve, na forma de diário, as aventuras de meninas e meninos que moram em uma determinada rua, separando os registros da menina e do menino: O diário de Clarabel é enfeitado de florzinhas, borboletas e corações e começa por um lado do livro, e o diário de Zuza, enfeitado com rabiscos e símbolo de um time de futebol, começa pelo lado oposto.

Diante do meu pedido, ele prontamente abriu o livro no diário de Zuza e pediu o nome do meu filho para fazer a dedicatória. Quando eu disse que daquele lado eu queria a dedicatória da minha filha, porque coisas de menino, meu filho já sabia, ele se disse espantado por nunca ter pensado nisso. Isso confirma que, dependendo da forma que um mesmo livro seja abordado, ele poderá possibilitar experiências formativas diferentes para seu leitor.

Como desafio para novas reflexões sobre o tema desta dissertação, quero lembrar ainda a bela poesia de Cecília Meireles, *Ou Isto ou Aquilo* (MEIRELES, 1990, p. 72) que diz: “*Ou se tem chuva e não se tem sol, Ou se tem sol e não se tem chuva!*”, propondo um tratamento diferenciado para as questões de gênero e sexualidade: que sejam vistas como múltiplas e não como alternativas fixas e definitivas. Que se inscrevam na tentativa de se construir um arco-íris, que só é possível se no céu tiver chuva e sol.

Para isso, traduzo as palavras de Sylvio Rodrigues que aparece no início deste capítulo final:

“Eu te convido a acreditar em mim quando digo futuro
Se não acredita em minhas palavras, acredite no brilho de um gesto...”

considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; Promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; Articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade; Viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre leitura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- ANDERSEN, Hans Christian. A Princesa e a Ervilha. In: **Um Tesouro de Contos de Fadas**. Estados Unidos: Quebecor, 1994.
- ANYON, Jean. Intersecções de Gênero e Classe: Acomodação e Resistência de mulheres e meninas às Ideologias de Papéis Sexuais. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n.73, mai/1990.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARGUELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- ATAÍDE, Vicente de Paula. **Literatura Infantil & ideologia**. Curitiba: HD Livros, 1995.
- AZEVEDO, Ricardo. **Nossa Rua Tem Um Problema**. São Paulo: Ática, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BRUMER, Anita. O Sexo da Ocupação: Considerações teóricas sobre a inserção da mão de obra feminina na força de trabalho. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. nº 8 vol. 3, Porto Alegre, out. de 1988.
- BUARQUE, Chico, **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e Maquinarias**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- _____. Criança e Brinquedo: feitos um para o outro? In: **Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- CANETTI, Elias. **Língua Absolvida: História de uma Juventude**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. In: **História Social da Infância no Brasil**. Organizador: Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. 5. ed. Ver. Atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

CONTINENTINO, Ana Maria Amado. Derrida e a Diferença Sexual para além do masculino e feminino. In: **Às Margens: A propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CORRÊA, Mariza. O sexo da Dominação. In: **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n.54, p.43-58, jul. 1999.

COSTA, Cláudia de Lima. O leito de Procusto: Gênero, Linguagem e as Teorias Feministas. In: **Cadernos Pagu**, 1994, p. 141-174.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, Magistério e Política Cultural. In: **Estudos Culturais em Educação**, 2000, p. 73 – 115.

_____. **A Escola tem Futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A Universidade sem Condição**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2003.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. **Às Margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003

FELIPE, Jane. Erotização dos Corpos Infantis na Sociedade de Consumo. In: **Pro-Posições**. V. 14, n.3 (42). Set/dez, 2003

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1977

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.

_____. **O que é um autor?** 2.ed. Lisboa: Vega, 1992b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: PUC, 2001.

_____. **A ordem do Discurso**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002

_____. **A Arqueologia do Saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 33.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In **Corpo, Gênero e Sexualidade**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEUSER, Ester Maria Dreher. No Rastro da Filosofia da Diferença. In: **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HIRATA, Helena. Tecnologia, Formação Profissional e Relações de Gênero no Trabalho. In: **Revista Educação e Tecnologia**. Curitiba: CEFET-PR, 2003.

IKEDA, Daisaku. **365 dias: Frases para Mulheres.** São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2008.

KEHL, Maria Rita. Deslocamentos do Feminino. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias.** São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para Crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira.** São Paulo: Global, 1986.

_____. Infância de papel e tinta. In: **História Social da Infância no Brasil**. Organizador: Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: **Sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Literatura, Experiência e Formação. In: **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Marisa Vorraber Costa (org.) – 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LOBATO, Monteiro. **A Menina do Narizinho Arrebitado.** São Paulo: Monteiro Lobato & C., 1920.

_____. **A chave do tamanho.** 20.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **A reforma da Natureza.** 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **Emília no País da Gramática.** 39.ed. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. **História do Mundo para Crianças.** 38. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c.

_____. **Memórias da Emília.** São Paulo: Globo, 2007a.

_____. **Reinações de Narizinho Vol.I** São Paulo: Globo, 2007b.

_____. **O Saci.** São Paulo: Globo, 2007c.

_____. **Reinações de Narizinho Vol.II** São Paulo: Globo, 2007d.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Um Corpo Estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Ou Isto ou Aquilo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a ser Menina: o Sexismo na Escola.** Campinas: Editora Unicamp. 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: a configuração da pedagogia moderna.** UNICAMP, Campinas, 1993.

PADILHA, Márcia. **A cidade como espetáculo: publicidade e vida urbana na São Paulo dos anos 20.** São Paulo: Annablume, 2001.

PARKER, Richard. Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade. In: **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTI, Edmir. **O texto Sedutor na Literatura Infantil.** São Paulo: Cone Editora, 1986)

_____. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura.** São Paulo: Summus Editorial, 1990.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminino no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RUSSEF, Ivan. A Infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato. In: **História Social da Infância no Brasil**. Marcos Cezar de Freitas (org.). São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para Consumo. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004a.

_____. Diferença ou Indiferença: Gênero, Raça/Etnia, Classe Social. In: **Políticas Públicas e Igualdade de Gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004b.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: As Reinações Renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SCIESZKA, Jon. A Princesa e a Bola de Boliche. In: **O Patinho Realmente Feio e outras Histórias Malucas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SCOTT, Joan. A mulher trabalhadora. In: FRAISSE, G. & PERROT, M. (org.) **História das mulheres no ocidente. Século XIX**. Porto: Edições Afrontamento Ltda. V. 20, 1991.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade: Gênero e Educação**. Porto Alegre. V.20, n.2, jul/dez, 1995.

_____. Experiência. In: **Falas de Gênero: Teorias, Análises, Leituras**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMIÃO, Daniel. Gênero no mundo do trabalho. In: **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. Ano 1, n. 1 (fev./mar./abr. 2005). Curitiba: CEFET-PR, 2005.

SOARES, Cristiane. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 a 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

STEINBERG, Joe L. Kincheloe. **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Governo ou Governamento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, PP. 79-85, jul/dez, 2005

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

VENÂNCIO, Renato Pinho. Maternidade Negada. In: **História das Mulheres no Brasil**. Mary Del Priore (org.) 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

VIANNA, Cláudia e RIDENTI, Sandra. Relações de Gênero e Escola: diferenças ao preconceito. In: GROPPA, Júlio Aquino (org.) **Diferenças e Preconceito: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Territorial, 1998.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Formação Social da Mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMANN, Regina. O papel do leitor na produção e recepção da literatura Infantil. In: **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985a.

_____. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985b.

OBRAS ANALISADAS

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. São Paulo: Moderna, 1999.

COLASSANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. In: Doze reis e a moça no labirinto do vento. São Paulo: Editora Global, 1978.

MACHADO, Ana Maria Machado. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **Pena de Pato e de Tico-Tico**. 11.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988.

_____. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

ORTHOF, Sylvia. **Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro**. 4.ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1984a.

_____. **Se as coisas fossem mães**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984b.

ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **O Reizinho Mandão**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.

_____. Teresinha e Gabriela. In: **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Salamandra, 1999.

_____. **Faca sem ponta, Galinha sem pé**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias modernas de tempos antigos**. São Paulo: FTD, 1989.

APÊNDICE – RESUMO DAS OBRAS ANALISADAS

TÍTULO: SE AS COISAS FOSSEM MÃES (1984)

AUTORA: SYLVIA ORTHOF

ILUSTRADORA: ANA RAQUEL

Em meio à ilustrações aquareladas, a obra começa sugerindo que se a lua fosse mãe, seria mãe das estrelas, passando a estabelecer a possibilidade de maternidade a vários outros elementos como a sereia, que seria a mãe dos peixinhos, a casa, que seria mãe das janelas, a terra, que seria mãe das sementes, a fada, mãe da alegria, a bruxa, mãe das vassouras, ou ainda a chaleira, que seria a mãe da água fervida. Apontando de forma poética as características de toda mãe, “verdadeira ou postiça, mãe vovó e mãe titia”, termina dizendo que “tem até pai que é ‘tipo mãe’... esse, então, é uma beleza!

TÍTULO: FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ (2000)

AUTORA: RUTH ROCHA

ILUSTRADOR: WALTER ONO

Nessa história, dois irmãos chamados Pedro e Joana recebiam uma educação que diferenciava claramente as distinções para o comportamento adequado de meninas e meninos. Joana não podia jogar futebol, tinha que ser delicada, boazinha e não podia subir em árvores. Por outro lado, Pedro não podia fugir de nenhuma briga, não podia chorar e nem ser vaidoso. Um dia, depois de passarem debaixo de um arco-íris, Pedro vira menina e Joana vira menino. Depois de experimentarem fazer as coisas que antes só o outro podia fazer, descobrem que se submetem ao que as pessoas dizem, mas que não deixam de ter vontade de fazer o que não é permitido. No final, conseguem reverter a troca e vão juntos para casa chutando tampinha, o que não era visto como adequado para o comportamento feminino.

TÍTULO: BISA BIA, BISA BEL (1990)

AUTORA: ANA MARIA MACHADO

ILUSTRADORA: REGINA YOLANDA

Esta é a história de Isabel, uma menina que pega emprestado de sua mãe um retrato de sua bisavó, Bia, e o leva para brincar com a turma. Para não deixar a foto no bolso, acreditando que sua bisa iria preferir ficar mais à vontade, ela guarda a foto embaixo da camiseta e começa a escutar o que ela diz. Esquecida da foto durante a brincadeira, acaba perdendo-a e diz para a mãe que guardou a bisavó “grudada” na sua pele. Nas conversas que passa a ter com a bisavó, Isabel descobre como era a vida em seus tempos de criança, recebendo conselhos sobre o que bisa Bia achava adequado para o comportamento de uma menina. Contrapondo-se a esses conselhos, Isabel começa ouvir outra voz que vinha de dentro dela: a voz de sua bisneta, Beta, com idéias avançadas e informações sobre o futuro. A vida com as duas companheiras, a bisavó e a bisneta, possibilitam que Isabel perceba que existem diferentes formas de se ver as coisas e, reencontrando a foto perdida, aprende que suas escolhas no tempo presente deixarão marcas para o futuro.

TÍTULO: PRÍNCIPES E PRINCESAS, SAPOS E LAGARTOS (1989)

AUTOR FLÁVIO DE SOUZA

ILUSTRADOR: PAULO RICARDO DANTAS

A história da princesa Úrsula da Bronislávia é um capítulo do livro *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos* que se passa em diversos reinos que não existem mais hoje em dia. Conta sobre uma princesa que, desde pequena, era brava e forte e, apesar dos conselhos que recebia, não estudava e passava os dias fazendo atividades físicas. Essa princesa, Úrsula, quando completou vinte e sete anos, ficou cansada de ouvir que estava ficando “para titia” e resolveu importar vinte odaliscas das Arábias. Fez amizade com uma delas e passou a viver feliz e contente com ela, em seu castelo particular.

TÍTULO: O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA (1999)

AUTOR: RUBEM ALVES

ILUSTRADOR: ANDRÉ IANNI

Nesta história, em que os gatos são descritos como caçadores carnívoros que desprezam os coelhos que se alimentam de cenouras, nasceu Gulliver, um gato diferente, que não gostava de caçar, nem de comer carne. O que ele gostava era de comer cenoura, como os coelhos. Diante disso, seus pais resolvem levá-lo ao médico, ao padre, ao psicanalista. Na escola tornou-se objeto de zombaria até que um professor, compreendendo seu sofrimento, explica que o corpo dos bichos está programado pelo seu DNA e que, diante das diferenças de comportamento, alguns são reconhecidos como um padrão único a ser seguido. No final, Gulliver fica bastante feliz por ter encontrado um amigo, o professor, que não queria consertá-lo para que ficasse igual aos outros.

TÍTULO: A MOÇA TECELÃ (1978)

AUTORA: MARINA COLASANTI

ILUSTRADORA: MARINA COLASANTI

Este conto, do livro *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*, conta a história de uma moça que tecia um tapete que nunca acabava e com ele ia construindo os seus dias: quando estava muito sol, usava cores cinzentas para tecer nuvens que logo faziam a chuva chegar à sua janela. Se tinha fome, tecia um peixe que logo aparecia em sua mesa para ser comido. Quando estava frio, usava fios dourados que faziam o sol acalmar a natureza. Porém, ao se sentir sozinha, resolveu tecer um marido para lhe fazer companhia. Entretanto, o homem que apareceu passou a cobrar que a moça tecelã lhe cobrisse de luxos e riquezas. Arrependida e querendo ficar sozinha novamente, ela desteceu o marido e todas as suas exigências, recuperando o controle de sua vida.

TÍTULO: TERESINHA E GABRIELA (1999)

AUTORA: RUTH ROCHA

ILUSTRADOR: ADALBERTO CORNAVACA

Essa história conta sobre uma menina chamada Gabriela e as transformações que aconteceram a partir da chegada de outra menina, Teresinha, para morar na sua rua. Enquanto Gabriela era uma menina levada, que inventava brincadeiras, usava rabo de cavalo e calça comprida, Teresinha era loirinha, bonitinha, arrumadinha,

estudiosa, vestida de cor-de-rosa. Após a desconfiança inicial, em que os amigos comuns faziam propaganda de uma para a outra, as meninas começaram a se modificar, assumindo o comportamento que ouviam ser característico da outra. O encontro das duas foi muito engraçado porque tinham mudado de aparência e de papel dentro do grupo, mas no final viram grandes amigas e se completam ao incorporar ao seu próprio perfil, atitudes que antes eram da outra.

TÍTULO: MUDANÇAS NO GALINHEIRO MUDAM AS COISAS POR INTEIRO (1984)

AUTORA: SYLVIA ORTHOF

ILUSTRADOR: GÊ ORTHOF

Nessa história, o sol fica doente e como não pode ir trabalhar para fazer o dia amanhecer, pede para a lua substituí-lo. O fato de haver duas noites, sem ter um dia entre elas, acarreta vários problemas. O principal deles acontece no galinheiro porque, quando o galo acorda para cantar e não vê o sol, fica sem entender o que teria acontecido com o dia. Por esse motivo, e por não conseguir saber se deveria cantar, começa a implicar com a galinha, dizendo que a casa está desorganizada e que os pintinhos não estão bem cuidados. A galinha, entendendo que se o galo não tinha cantado é porque não mandava em coisa nenhuma, resolve cobrar dele sua participação nos cuidados com a casa e os filhos, abrindo o bico e aprendendo a cantar de galo.

TÍTULO: É PROIBIDO MIAR (1999)

AUTOR: PEDRO BANDEIRA

ILUSTRADOR: CARLOS EDGARD HERRERO

Esta história começa com o nascimento da ninhada de uma cachorra chamada Dona Bingona. O filhote mais sapeca, o Bingo, tinha um comportamento diferente dos outros machos e isso começou a incomodar o seu pai. Ao observar a vida de um velho gato que morava no telhado do galpão, Bingo passou a pensar num mundo bem maior do que o seu quintal e, quando chegou a hora dos cachorrinhos de sua ninhada mostrarem que já sabiam latir, Bingo soltou um sonoro miado. Isso provocou o desprezo da parte de seus pais e dos seus donos, que o entregaram para a carrocinha. No canil municipal, Bingo sofre discriminação da parte dos outros cachorros inclusive sendo proibido de participar da fuga que tinham programado. Quando o plano de fuga dá errado, o cãozinho, confundido com um gato, acaba sendo jogado para fora da jaula. No final, reencontra o gato que o ajuda a conquistar a liberdade e, pelo que dizem por aí, vai para uma terra onde é permitido ser diferente, aprendendo a cocoricar, mugir, balir e até trinar.

TÍTULO: PENA DE PATO E DE TICO-TICO (1988)

AUTORA: ANA MARIA MACHADO

ILUSTRADOR: CLAUDIUS

Esta história é sobre duas crianças que brincam com brinquedos que consideram específicos para meninas ou para meninos: Benedito brinca de bola e Janaina brinca de boneca. Quando perdem seus próprios brinquedos, as crianças observam uma pipa que voa e um tico-tico que também voa, é uma ave e tem pena. Depois vêem um pato, que nada, mas também tem pena. Finalmente brincam com a peteca, feita

de pena de pato e de tico-tico, que é considerada um jogo dos dois, sugerindo todos os brinquedos como jogos de amigos, que podem ser de menino e de menina.

TÍTULO: PROCURANDO FIRME (1996)

AUTORA: RUTH ROCHA

ILUSTRADORES: IVAN BAPTISTA E MARCELLO BARRETO

Nessa história com, rei, rainha, príncipe e princesa, havia um dragão na frente da porta do castelo que não deixava ninguém sair. Mesmo assim, o príncipe estava sendo treinado, desde pequeno, para sair e correr o mundo. Enquanto isso, a princesa, chamada Linda Flor, aprendia prendas domésticas e esperava o príncipe encantado que deveria derrotar o dragão e casar com ela. Depois que o príncipe, já treinado, saiu para correr o mundo, apareceu um outro príncipe para se casar com a princesa, mas ela não gostou dele e resolveu não se casar. Em seguida, aparece um segundo príncipe e muitos outros que a princesa também não gostou. Linda Flor corta o cabelo, passa a usar calças compridas, aparece bronzeada, começa a rir alto, se intrometer nas conversas dos mais velhos e resolve mudar seu nome para outro, mais moderninho. Começa a freqüentar umas aulas com os instrutores de seu irmão e resolve sair para correr o mundo, como ele.

TÍTULO: O REIZINHO MANDÃO (1997)

AUTORA: RUTH ROCHA

ILUSTRADOR: WALTER ONO

Nessa história que aconteceu há muito tempo atrás, havia um rei muito bom e justo. Porém, depois que ele morreu, seu filho mal-educado e mimado virou rei daquele lugar e passou a querer mandar em tudo. Sua diversão era fazer as leis mais absurdas do mundo, sem se preocupar em tornar o povo mais feliz. Como vivia mandando todo mundo calar a boca, as pessoas foram ficando quietas, até o dia que ninguém mais sabia falar. No começo, o rei gostou de ficar falando sozinho, mas depois que se cansou disso, resolveu procurar um sábio de um reino vizinho, levando seu papagaio que só sabia falar “Cala a boca”. No reino vizinho, o rei encontrou as pessoas cantando, dançando, conversando e até estranhou. Quando encontrou o sábio, ele lhe disse que para resolver o problema, o rei teria que achar no seu próprio reino, uma criança que ainda soubesse falar para lhe dizer o que ele precisava ouvir e assim o reino ficaria livre da maldição. Depois de muito procurar, conseguiu encontrar uma menina que se recusava a falar com ele. Enquanto tentava obrigá-la a falar, o papagaio gritou “Cala a boca”. Quando ouviu isso, a menina respondeu: “Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu”. Depois de um grande barulho, começaram-se a ouvir vozes, vindas de todos os lugares. O rei não agüentou tanto barulho e saiu correndo, indo embora para sempre.

TÍTULO: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA (2004)

AUTORA: ANA MARIA MACHADO

ILUSTRADOR: WALTER ONO

Essa história conta sobre uma menina linda, de olhos pretos, cabelos enroladinhos e pele escura que parecia uma princesa da África. Do lado de sua casa, morava um coelho branco que pensava em se casar e ter uma filha pretinha e linda como ela.

Por esse motivo, foi até a casa dela e perguntou qual era o segredo para a menina ser tão pretinha. Como a menina não sabia, disse que devia ser porque ela tinha caído na tinta preta quando era pequena. O coelho tomou um banho de tinta mas, depois de uma chuva, ficou branco outra vez. Quando voltou na casa da menina pela segunda vez, ela inventou outra resposta, dizendo que tinha tomado muito café quando era pequena. O coelho tomou bastante café, mas não ficou nada preto e foi pela terceira vez na casa da menina. Ela então respondeu que deveria ser porque ela tinha comido muita jabuticaba quando era pequena. Mesmo se empanturrando de jabuticaba, o coelho continuava branco. Na última vez que foi perguntar sobre o segredo para a menina, ela já ia inventando uma nova história de feijoada, mas a mãe dela chegou e explicou que ele precisava encontrar uma coelha preta para se casar. Finalmente ele encontrou uma coelhinha escura, os dois casaram e tiveram filhote para todo gosto: branco, cinza, malhado e preto.